

Regards sur la lecture et ses apprentissages

1996

Coordination de ce document :

Isabelle MAZEL, Secrétaire Général

Marie-Claude BAJARD

Jean MESNAGER

Nadine ROBERT

Composition : Sylvie ANTOINE

Couverture : Félicie BAJARD

Impression : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche
Service reprographie - 1, rue Descartes
75231 PARIS CEDEX 05

Sommaire

	Pages
Avant-Propos	4
Jacques FRIEDEL, Président de l'Observatoire National de la Lecture	
Vue d'ensemble	9
CHAPITRE I - Présentation	10
- Lecture et maîtrise de la langue	11
Alain BENTOLILA	
- La préparation à l'apprentissage de la lecture : un préalable important	25
Isabelle LE GUAY	
CHAPITRE II - Présentation	36
- Ecritures et lecture	37
Jean-Pierre JAFFRÉ	
- La lecture et l'apprentissage de la lecture : des questions pour la science	46
José MORAIS	
- Dyslexies acquises et dyslexies de développement	59
Pierre BUSER	
- A propos de la compréhension...	87
Michel FAYOL	
CHAPITRE III - Présentation	103
- La lecture ? Un apprentissage linguistique comme les autres...	104
Jean FOUCAMBERT	
- Proposer une didactique de la lecture	125
Jean-Louis CHISS	
CHAPITRE IV - Présentation	133
- L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux	134
Guy ROBILLART	
- La mesure des difficultés des élèves en lecture	149
Claudine PERETTI	
- Pour une pédagogie de la compréhension au cycle III	158
Martine RÉMOND	
- La lecture en sixième	173
Daniel DUBOIS	
CHAPITRE V - Présentation	186
- Lecture et imagination	187
Yves QUÉRÉ	
- Lettre à mes élèves que certains disent illettrés	192
Philippe MEIRIEU	
Index des auteurs	201

Avant-propos

Jacques FRIEDEL

Président de l'Observatoire National de la Lecture. Professeur émérite de physique des solides à l'Université Paris Sud (Orsay). Ancien Président du Comité Consultatif de la Recherche Scientifique et Technique et de l'Académie des Sciences. Editeur du "Livre Blanc sur la Recherche" (Documentation Française 1980) et de "Réflexion sur l'Enseignement" (Flammarion 1993).

Le contexte historique

Comme l'a rappelé il y a quinze ans le Ministre Chevènement, lire, écrire et compter constituent les acquis fondamentaux de l'école primaire, avec ce que l'on a regroupé sous le vocable d'activités d'éveil.

Obligatoire et générale depuis un siècle, l'école primaire a joué un rôle essentiel dans l'instruction d'une population encore fortement agricole, comme dans la propagation d'un langage commun et de notions très généralement acceptées. Facteur essentiel de l'unité de la nation, l'école primaire de Jules Ferry avait imposé ses programmes aux petites classes des lycées (qui, jusque-là, commençaient le latin en 8ème) ; et les "hussards noirs de la République" avaient, en quelques décennies, pratiquement supprimé l'analphabétisme : faut-il rappeler que, dans un département moyen comme l'Yonne, un tiers de la population ne savait ni lire ni écrire en 1870, alors que, les gens de ma génération ne comptaient que quelques pourcents d'analphabètes dans les conscrits de leur âge ?

La reconstruction et le développement économique après la dernière guerre ont conduit, avec l'urbanisation et une immigration massives, à la création à partir de 1977 d'un collège unique obligatoire, dans le but d'homogénéiser et d'élever le niveau moyen de formation de tous les Français pendant les quatre ans qui suivent l'école primaire. Ce souci a été renforcé par les développements de la robotisation et de l'informatisation qui ont suivi.

En multipliant par quatre de 1945 à 1970 puis par trois de 1970 à 1995 le flux de bacheliers, la formation dans les lycées a accentué ce développement "vers le haut". Ainsi 70 % d'une classe d'âge atteignent aujourd'hui le niveau du baccalauréat, soit presque les 80 % prédits par le Ministre Chevènement, et plus de 50 % d'une classe d'âge passe chaque année dans les enseignements supérieurs.

Ce n'est pas le lieu de discuter l'adéquation de cette formation secondaire aux capacités et aux goûts des élèves comme aux besoins de la société. Mais il est clair que l'école primaire s'est trouvée coiffée, par le collège, d'un enseignement dont les exigences

se sont élevées en lecture. Elle a, dans le même temps, été précédée d'une école maternelle qui touche maintenant la quasi-totalité des enfants et qui, très naturellement, aborde dans sa grande section, certaines activités touchant à "lire, écrire et compter".

L'école primaire a donc perdu un peu de son caractère exceptionnel et, de ce fait, exaltant. Sa tâche a été rendue d'autant plus difficile que son adaptation au développement de l'école maternelle et du collège a dû se faire dans un temps où le contexte social, économique et même culturel des parents a été complètement bouleversé et rendu, dans l'ensemble, plus incertain.

Sans être, loin de là, la seule en cause, l'école primaire a, sans aucun doute, cherché à répondre positivement à ce nouveau défi. De nouveaux modes d'enseignement ont été expérimentés, commençant dès l'entre-deux-guerres, qui ont cherché à stimuler les enfants et à élever leur niveau. Des moyens supplémentaires ont été développés dans les zones prioritaires, socialement défavorisées. Des recherches fondamentales ont tenté de mieux préciser les processus mis en jeu dans la lecture. Des tests de plus en plus nombreux et précis ont cherché à évaluer les capacités de lecture des jeunes comme des adultes. Enfin toute cette activité se situe dans un contexte international où la France ne semble pas généralement en retard, ni dans le domaine des recherches ni surtout dans celui des résultats.

Ainsi diverses comparaisons, encore peu nombreuses il est vrai, semblent montrer que le niveau **moyen** de lecture des enfants n'a pas fléchi, ni dans le temps, ni dans les comparaisons internationales. Il a probablement augmenté sur le long terme, au moins dans certaines de ses caractéristiques où un effort particulier a été fait, comme le degré de compréhension et la rapidité de lecture.

Des problèmes sérieux semblent exister cependant, liés à une faiblesse trop grande en lecture d'un nombre trop grand d'enfants ; et cette faiblesse dans les capacités de lecture se retrouve sans amélioration dans les tests passés par les jeunes adultes. L'illettrisme, popularisé récemment par un film et une table ronde à la télévision, semble un problème grave et profond, bien repéré en fait depuis nombre d'années ; il touche une fraction de jeunes importante, parmi la moitié peut-être de ceux qui n'atteignent pas le niveau du baccalauréat. Il y a là un danger évident de fracture sociale qu'il faut absolument maîtriser.

Par ailleurs, le collège doit s'adapter aux performances en lecture de la moyenne des élèves sortant de l'école primaire ; cet exercice, qui n'est pas facile, doit se faire sans nuire aux compétences en lecture des meilleurs élèves.

Enfin, on peut valablement se poser la question d'une évolution de l'enseignement qui tiendrait compte d'avancées techniques comme le développement des multimédia ou de changements profonds au niveau culturel, social ou économique.

L'Observatoire National de la Lecture

C'est pour faire le point sur la situation présente, pour éclairer le Ministre de l'Education Nationale aussi bien que le public sur les avancées comme sur les problèmes actuels, sur les certitudes comme sur les controverses, et finalement pour proposer quelques remèdes que Monsieur Bayrou, Ministre de l'Education Nationale, a créé en Février 1995 un Observatoire National de la Lecture (ONL).

Dans un domaine où fleurissent les initiatives et les études diverses, le rôle de l'ONL doit être complémentaire de ce qui se fait déjà et tendre à la synthèse. Il doit ainsi se mettre au courant de la situation actuelle, souligner les problèmes graves, suggérer des remèdes ou des actions nouvelles, si elles lui semblent utiles ; sa mission première n'est pas de trancher brutalement entre des méthodologies qui, dans leur variété, sont le plus souvent au moins partiellement valables mais perfectibles.

Dans les premiers mois de son existence, l'ONL a reçu une grande variété de messages d'enseignants, de parents d'élèves, de spécialistes des problèmes de la lecture ; il cherchera à étendre et à systématiser ces contacts.

Mais, dans cette première période, l'ONL a surtout analysé les performances en lecture des jeunes français, que ce soit en cours d'apprentissage (CE2), au début du collège (6ème) ou à l'âge du service militaire, et ceci grâce aux tests et aux études générales menées récemment. Le sérieux, la pertinence et la cohérence de ces études confirment l'existence d'un problème profond de lecture pour une fraction notable de la population, et qui se développe, de façon précoce dès les premières années de l'école primaire.

Pour situer ce problème dans son contexte, l'ONL a résolu de se préoccuper en priorité du **rôle de l'école dans l'apprentissage de la lecture des jeunes enfants**.

Sans attendre des conclusions élaborées, il lui a paru intéressant de publier l'avis de ses membres sur une telle question. Tel est le but de cette publication.

Conscient de la complexité des facteurs en jeu et de la diversité des points de vue, l'ONL a laissé chacun de ses membres s'exprimer librement sur ce sujet, en fonction de ses connaissances et de ses convictions. Sans avoir la prétention de réunir tous les avis autorisés possibles, ce texte nous semble bien refléter par sa variété la diversité des angles d'attaque et des opinions possibles.

Chaque contribution est suivie d'un bref profil de l'auteur. On notera que si l'Observatoire couvre une gamme étendue de compétences, il en manque certainement. De plus, le signataire de cette introduction, choisi pour présider l'Observatoire, n'est pas un spécialiste de la lecture ; il aborde ce domaine avec un oeil scientifique et sans doute avec les préconceptions d'un universitaire physicien.

L'aspect diversifié de l'ensemble nous a paru enfin nécessaire : certaines contributions sont relativement condensées ; elles couvrent des domaines souvent traités et connus dans l'ensemble par le public ; d'autres, sur des sujets plus rarement abordés, nous ont paru mériter un traitement plus détaillé. Une partie de ces textes s'adresse tout d'abord à un public averti. Pour rendre l'ensemble plus facile d'accès, ces contributions de membres du Conseil de l'ONL ont été encadrées par des commentaires introductifs qui s'adressent en priorité à l'ensemble des enseignants et des parents d'élèves. A la fin de chaque contribution, un résumé fait la synthèse du message.

Les textes qui suivent combinent en fait plusieurs aspects :

- les points de vue de spécialistes différents, enseignants et inspecteurs généraux, chercheurs en pédagogie comme dans le fonctionnement et les dysfonctionnements mentaux ;
- les processus mentaux mis en jeu par un lecteur durant l'apprentissage ou quand il est devenu un "lecteur habile", ce qui n'est pas forcément la même chose ;
- les itinéraires pédagogiques visant à développer l'usage de tout ou partie de ces processus.

Si chacun des intervenants voit les problèmes sous un angle spécifique, l'ensemble de leurs analyses se réfère finalement à un nombre assez restreint de processus mentaux. Sous des vocables parfois divers - et ce sera un des buts de l'ONL de les préciser et de les harmoniser -, on trouve donc une assez grande simplicité et une unité de description. Le choix des itinéraires pédagogiques et des tests qui les jalonnent dépendent alors de l'importance relative attribuée à ces processus mais aussi des buts assignés à la lecture.

Deux affirmations fortes ressortent cependant des contributions qui suivent et de nos discussions, qu'il est sans doute bon de souligner.

Dans la formation des jeunes enfants, **les apprentissages de la langue, de la lecture et de l'écriture forment un faisceau** dont les parties doivent progresser ensemble.

Dans la lecture, **la compréhension, à ses différents niveaux, et l'observation du texte, dans toutes ses composantes, vont de pair.**

Ainsi la lecture ne peut progresser sans une connaissance de plus en plus approfondie de la langue écrite, de son rapport avec la langue orale, de ses éléments lexicaux et morpho-syntaxiques, de sa mise en oeuvre dans la diversité des textes, et particulièrement, pour leur valeur culturelle, dans les textes littéraires ; mais la pratique même de la lecture est une des voies principales d'approfondissement de la langue. De même, la lecture de l'écrit demande, pour être totalement maîtrisée dans son exactitude, une pratique constante de l'écriture.

La compréhension fine dont parlent les textes officiels couvre d'autre part deux notions complémentaires : une compréhension profonde du texte, incluant notamment celle du "non-dit" ; mais aussi une saisie exacte du texte dans ses détails. Ceci est particulièrement clair pour les textes scientifiques, où chaque terme technique a un sens précis et ne peut être remplacé par un autre ; mais la lecture d'un poème ou d'un morceau de musique demande la même précision que celle de l'énoncé d'une loi scientifique.

Domaines prioritaires d'action de l'ONL en 1996

Il est bien clair dans les textes qui suivent que les processus cognitifs de la lecture ne peuvent être négligés, et que l'école doit aussi faire face à des évolutions de société comme au développement de nouvelles techniques de communication, que l'ONL devra examiner. Mais ces questions sont soit complexes et peut-être prématurées, soit déjà fortement prises en compte par l'école.

Les actions prioritaires actuellement envisagées sont donc plutôt les suivantes :

- 1) Chercher à mieux **cerner les déficits des moins bons lecteurs**, et leurs causes en fin de cycle II au début du collège, et chez les jeunes adultes.
- 2) Analyser les processus de **compréhension en lecture continuée**, en fin d'école primaire et début du collège : rôle des activités métalinguistiques telles que la grammaire, choix de textes développant les goûts littéraires ou artistiques, utilisation de textes scientifiques...
- 3) Eclairer les mérites de divers itinéraires d'apprentissage à la lumière **de la lecture de différents écrits** (idéogrammes chinois, alphabets de lettres ou de syllabes en relation avec des langues de structures diverses).
- 4) Sur ces points et d'une façon générale, **développer des contacts organisés avec les enseignants et les parents d'élèves**, notamment par des réunions périodiques avec leurs représentants et par l'édition de courts textes faisant le point sur des questions simples qu'ils peuvent se poser.

Vue d'ensemble

Monsieur Friedel a souligné dans son avant-propos le caractère diversifié des contributions qui figurent dans ce document.

Nous les présentons dans un mouvement général qui évoque d'abord les **conditions** de l'apprentissage, se poursuit par des questions essentielles concernant la **compréhension**, puis la **didactique**, propose dans un quatrième temps divers éclairages sur l'**évaluation** et se termine sur des **réflexions plus personnelles**.

Chacun des ensembles définis ci-dessus contiendra :

- une **présentation** du thème et des textes
- les **textes eux-mêmes**, suivis pour chacun d'entre eux d'un

résumé .

Le lecteur conduira sa lecture comme il l'entend.

Chapitre I : présentation

L'enfant peut difficilement apprendre à lire sans qu'un nombre de conditions soient remplies. Certaines compétences doivent être construites afin de préparer et d'accompagner la belle aventure de la lecture.

Alain Bentolila montre l'importance de la langue orale pour l'acquisition de la langue écrite. Il développe ce que devraient être les missions de l'école maternelle pour mettre en place une démarche précise et évaluable dont il détaille les aspects.

Isabelle Le Guay fait le point sur les conditions, préalables ou non, à un apprentissage efficace. A partir des processus d'acquisition, elle aborde divers facteurs relatifs à la personne, à sa maturité, à son environnement, qui jouent un rôle dans sa réussite.

Lecture et maîtrise de la langue

Alain BENTOLILA a d'abord travaillé sur des langues exotiques : langues africaines, créoles, kitchua ; ces descriptions l'ont amené à collaborer à des campagnes d'alphabétisation, en langue maternelle, en Haïti et en Equateur. Ses recherches se sont ensuite orientées vers la genèse de la conscience sémiologique chez l'enfant de 5 à 6 ans (thèse d'Etat), puis sur les questions relatives à la maîtrise de la langue orale et écrite chez les enfants d'âge scolaire. Depuis six ans, il dirige les recherches sur l'illettrisme en France dans la population des jeunes adultes et chez les détenus. Il est actuellement professeur de linguistique à l'Université de Paris V, responsable du DESS "Intelligence de la communication écrite", directeur des recherches sur l'apprentissage et la maîtrise de la langue maternelle orale et écrite.

De la théorie linguistique à la pratique pédagogique

La coopération entre l'universitaire soucieux de maîtriser les fondements théoriques et les outils descriptifs de sa discipline et le pédagogue qui forge tous les jours sa pratique dans des conditions souvent difficiles, dépend de la façon dont chacun des deux partenaires conçoit sa propre mission. Cette coopération ne peut véritablement prendre forme et sens que si elle se fonde sur le partage de principes de nature idéologique ou mieux encore **éthique** : en d'autres termes sur une vision analogue de la responsabilité de l'homme et de l'avenir du monde. On ne peut concevoir une relation féconde de partenariat que dans la mesure où elle associe d'une part un chercheur qui comprend que la qualité d'une recherche dépend certes de sa rigueur mais essentiellement et surtout de son utilité sociale, et d'autre part un pédagogue intimement persuadé que si l'école ne peut prétendre à transformer directement la société, elle doit tenter de donner sens moral et culturel au désordre et au tumulte du monde.

Considérons tout d'abord la question du point de vue de l'universitaire. Engagé dans une action de recherche, il aura à se poser la question suivante : "*Est-ce que ce que je fais peut apporter quelque chose sur un terrain social ou est-ce que les résultats auxquels je veux aboutir demeureront dans le cadre étroit du laboratoire et ne dépasseront pas le cénacle limité des chercheurs ?*" De la réponse à cette première question dépend le choix de la stratégie et de la procédure de recherche. Si le chercheur pense effectivement que la qualité d'une recherche se mesure **aussi** à l'impulsion qu'elle va pouvoir donner à l'innovation pédagogique, ou à sa capacité à faire mieux maîtriser un certain nombre de pratiques sociales et professionnelles, alors, son comportement de recherche va s'en trouver transformé. Il va être transformé non pas en terme de changement dans la qualité scientifique de sa recherche, non pas en terme de vulgarisation de ses résultats mais en terme de déplacement : déplacement tant intellectuel que physique sur le territoire de l'autre. Je me souviens qu'en 70, jeune

assistant à l'université, nous avons, avec d'autres jeunes linguistes, l'illusion naïve et présomptueuse que nous allions livrer les clés de la description de la langue à nos collègues pédagogues ; nous disions à cette époque-là, dans des stages que nous appelions du vilain mot de "stages de recyclage" : "*Attention, nous ne sommes pas là pour donner des recettes*". Et en disant cela, nous voulions en fait signifier que nous n'étions pas prêts à aller pousser la porte de leurs classes. En clair cela équivalait à dire : "*Nous ne sommes pas prêts à nous mêler de vos pratiques*". Nous croyions de bonne foi que nous étions sur notre territoire et nos collègues praticiens sur le leur ; cette position a rendu difficile la relation entre la linguistique et la pratique de la pédagogie. Et pourtant, s'il y a une discipline des sciences humaines qui est naturellement portée à "travailler" sur le terrain scolaire, c'est bien la linguistique. Si nous avons en partie raté ce rendez-vous qui était, d'une certaine manière, historique, c'est parce que notre discipline, jeune encore, cherchait les preuves et les attributs de sa scientificité ; parce que nous-mêmes avons peur de confronter notre savoir récent, à des réalités qui sont difficiles et sans indulgence. Le terrain de la classe dit en effet très vite si l'on est utile ou pas, si "ça marche ou si ça ne marche pas", si l'on est dans le vrai ou pas. Le verdict du terrain impose de revenir sur la démarche de recherche et la met en cause y compris dans ses dimensions fondamentales. Et c'est là chose importante et enrichissante. Il ne faut surtout pas croire qu'accepter de porter certaines idées théoriques, certaines analyses sur le terrain de l'école, diminue la portée d'une recherche ; au contraire, cela la valorise dans la mesure où elle va être relancée à chaque fois vers une nouvelle perspective, vers un autre point de vue : le dynamisme de la recherche fondamentale dépend en fait de notre capacité à la **mettre en confrontation**, en conflit avec le terrain.

Mais de son côté, le praticien, doit être prêt à se remettre en cause, à prendre de la distance par rapport à ses propres pratiques. Il faut détester le discours démagogique qui - d'où qu'il vienne - consiste à établir un clivage dangereux entre ceux qui pensent et ceux qui font. Un praticien doit accepter de prêter **attention bienveillante et exigeante** aux résultats, aux analyses exposés par le chercheur spécifiquement à son intention ; ils doivent ensemble les mettre à l'épreuve du terrain pédagogique. Chacun en tirera un certain nombre de conséquences : le chercheur pour faire rebondir sa recherche vers d'autres directions fondamentales, le praticien pour mettre en oeuvre de nouvelles pratiques et de nouvelles démarches. Dans le cadre de cette co-opération, ils n'ont en aucune façon besoin d'un intermédiaire ; rien n'est plus dangereux que ces traducteurs directeurs de conscience qui revendiquent le droit de distribuer à leur convenance et selon leurs propres convictions les résultats de la recherche aux praticiens.

Les premiers pas dans le langage oral

Que peut-on dire de l'usage du langage par le très jeune enfant ? Mon ambition n'est évidemment pas de dresser le tableau pluridisciplinaire de l'apprentissage de la langue et de discuter chacune de ses phases. Cet exposé n'y suffirait pas et mes compétences seraient de loin dépassées par cette ambition. Je parlerai en tant que linguiste et non pas en psychologue, et m'attacherai à identifier et à analyser ce qui m'apparaît être un phénomène particulièrement important, dans l'apprentissage de la

communication orale : important parce qu'il conditionne fortement ce que l'on peut appeler la maîtrise de la langue orale; important aussi parce que ce phénomène interpelle de la façon la plus précise les objectifs et les démarches que l'on peut proposer à l'école maternelle, et au-delà ceux du cycle 2 et du cycle 3.

Le tout jeune enfant effectue ses premières tentatives linguistiques dans le but de satisfaire ses premières nécessités ; en d'autres termes, il parle pour survivre. Les messages qu'il envoie sont intimement liés à sa volonté d'obtenir ce qui lui est nécessaire pour satisfaire ses besoins primaires. Dans une telle perspective, l'enfant va manifester deux intentions complémentaires : la première c'est celle de **l'exigence**, de la demande (je veux, j'ai besoin, j'exige) ; la seconde est la **désignation** et d'identification (je montre, je désigne), souvent d'ailleurs pour faire la preuve qu'il sait dire, qu'il sait nommer.

Ces deux fonctions premières que l'enfant assigne à son propre langage en gestation ont une caractéristique commune importante au plan linguistique : ni l'une ni l'autre ne nécessite des messages composés de plus d'une unité linguistique. En effet, lorsque l'on se contente de demander ou d'identifier tel objet ou tel personnage qui se trouve dans la situation de communication, on n'a nul besoin que notre message comporte plus d'un mot. Ainsi, un bébé, à partir de 6 mois et demi environ, va dire par exemple "bibion", voulant dire biberon ; il va ainsi exprimer, soit une exigence, soit signifier la reconnaissance de cet objet. Et il est vrai que, pour ce faire, il n'a guère besoin de dire autre chose que "bibion". De la même façon, il dira "poupou" pour poupée, soit pour exiger, soit pour demander, soit pour désigner et faire ainsi la preuve qu'il sait nommer certains éléments du monde.

Nous identifions ainsi une première phase : celle où l'enfant va dire de quoi ou de qui il parle. Que ce soit pour exiger ou pour désigner, la seule volonté manifestée est de **faire reconnaître ce dont il parle**. Il parle d'un biberon pour le demander, il parle d'une poupée pour la désigner.

Dans un deuxième temps, l'enfant va changer le sens de sa relation à l'Autre ; il va passer avec l'Autre un autre type de contrat linguistique ; que va-t-il proposer ? Dans la première phase que nous avons évoquée (celle du "ce dont on parle"), il disait à son auditeur : *"Ecoute ! je t'envoie un bruit spécifique, attribue à ce bruit un sens spécifique"*. C'était donc l'identification du signe linguistique, réunissant arbitrairement un signifiant et un signifié qui était l'enjeu du message. Lors de cette deuxième phase, l'enfant va manifester une tout autre intention : *"Attention ! nous changeons les termes de notre contrat. Maintenant, je t'envoie deux unités significatives. Tu dois bien sûr identifier l'un et l'autre de ces deux mots, en reconnaître le sens, mais surtout, tu dois **construire** : c'est-à-dire que tu dois mettre ensemble ces deux mots afin d'obtenir une signification, qui n'est pas le résultat de leur simple juxtaposition. Tu vas donc avoir à effectuer **une opération de transformation** : tu vas transformer deux unités successives en une expérience globale"*. En exigeant de son auditeur qu'il effectue cette transformation, l'enfant pose et se pose la question essentielle de la communication linguistique : comment construire du global à partir de mots qui arrivent nécessairement les uns après les autres ?

Examinons l'exemple suivant : pou pou bibion. Ce message est constitué de deux mots soigneusement enveloppés dans une intonation qui manifeste la nécessité de leur mise en relation. Cette enveloppe intonationale manifeste et signale le changement des règles du jeu linguistique : elle impose une construction là où auparavant on ne demandait qu'identification ponctuelle et successive. C'est à ce moment-là que l'enfant entre en langue ; c'est à ce moment-là que l'enfant découvre ce qu'est la communication linguistique. Il quitte une phase où il ne faisait qu'indiquer l'objet de sa prise de parole (ce dont il parle) pour passer à une tout autre perspective : il dit non seulement ce dont il parle, mais il indique aussi et surtout **ce qu'il veut en dire** : il parle de la poupée et il dit qu'elle est en train de boire son biberon. Cette volonté clairement manifestée d'associer ce dont il parle à ce qu'il veut en dire, installe au cœur de son langage **le couple thème et propos**. Thème et propos, dans leur fusion, constituent le fondement essentiel de la communication humaine : parler, ça n'est pas seulement exiger, ça n'est pas simplement constater ; parler, c'est tenir des propos sur des objets, des personnages... La parole, la langue humaine, est faite pour "dire des choses sur". La langue humaine est faite pour **l'exégèse** et non pas pour le constat et la désignation. On comprend donc la signification de cette avancée terriblement audacieuse effectuée par le jeune enfant. On comprend aussi pourquoi il faut qu'elle soit reconnue et couronnée de succès. Il faut que cette bouteille jetée à la mer soit recueillie par quelqu'un. Il faut que l'hypothèse que l'enfant a osé formuler - selon laquelle parler c'est "tenir des propos sur" - soit confirmée par la compréhension de l'Autre. Elle doit l'être, malgré le peu d'indices que l'enfant fournit au cercle des adultes : deux mots ayant chacun un sens sont présentés ensemble avec l'injonction de construire sur une base fragile une représentation globale. Lors de ses premiers messages construits, l'enfant fait ainsi état d'exigences sans être encore capable de fournir à l'autre les moyens de les satisfaire. Pour que cette première tentative réussisse, il faut que l'enfant ait affaire à des médiateurs bienveillants, attentifs, prêts à tout pour obéir à sa demande. Ajoutons que le nombre des objets de discours possibles est relativement restreint et que la situation, révélant bien souvent le contenu du message, facilite ainsi la construction du sens. L'enfant doit ainsi effectuer ses premières armes linguistiques dans **un contexte de très grande connivence**, d'extrême proximité ; un contexte dans lequel **le message manifeste et souligne le partage d'une expérience plus qu'il ne fournit les moyens de découverte et de construction** .

L'apprentissage des droits et des devoirs de la communication orale

Progressivement cet enfant va avoir à s'adresser à des auditeurs nouveaux, à communiquer des réalités moins immédiates, moins partagées. En d'autres termes, alors que dans un premier temps il s'adressait à des gens qui le connaissaient parfaitement et qu'il connaissait parfaitement pour leur dire des choses auxquelles ces mêmes gens s'attendaient, il devra petit à petit s'adresser à des gens qu'il connaît beaucoup moins et leur parler de choses auxquelles ils s'attendent beaucoup moins. C'est une longue marche sémiologique ponctuée de difficultés, parfois d'angoisses, en tout cas de

questionnement que va effectuer cet enfant. Tout au long de cette quête au cours de laquelle il va voir constamment s'élargir le cercle des auditeurs et le cercle des choses à dire, il posera régulièrement ces questions : *“Comment fait-on pour mettre en sens ? Comment fait-on pour mettre en mots ?* Ces questions, l'enfant les proférera le plus souvent indirectement par le biais même de ses tentatives langagières ; des réponses qui seront apportées va dépendre véritablement son destin linguistique et pour une bonne part son destin scolaire et social. Combien sont-ils ceux qui auront la chance de trouver sur ce chemin de la découverte de la langue ces médiateurs à la fois exigeants et bienveillants grâce auxquels l'échec identifié et analysé se transformera en conquêtes nouvelles ? Combien sont-ils ceux dont au contraire les essais langagiers - ceux par lesquels ils expriment hypothèses et questions sur la langue - ne rencontrent que le silence et l'indifférence ? Plus j'avance dans ma réflexion, plus je pense que c'est vraisemblablement la maîtrise de la langue orale qui conditionne un destin scolaire et un destin social. Plus encore que la communication écrite. Dieu sait pourtant si j'accorde de l'importance à la capacité à lire et à écrire, mais je crois que sans réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas d'entrée possible dans le monde de l'écrit, sans réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas de chances réelles d'intégration sociale. La maîtrise de la communication orale permet seule d'échapper au **ghetto sémiologique auquel condamne l'insécurité linguistique**. En ce sens elle constitue un des instruments efficaces de lutte contre l'exclusion et la violence : lorsque les paroles ne portent pas, les coups prennent le relais¹.

Hors l'école : absence de médiation

En grande section d'école maternelle, mais aussi beaucoup plus tard, tout au long de leur scolarité, jusqu'en sixième, certains enfants sont susceptibles de dire à un adulte qu'ils n'ont jamais rencontré : *“Tu sais l'autre jour, lui, là-bas, il m'a dit que l'autre lui avait volé le truc”*. Aux questions légitimes telles que : *“Mais c'est qui il ? C'est où là-bas ? C'est quand l'autre jour ?”*, l'enfant répond avec irritation : *“Mais tu sais bien !”* Il y a chez cet enfant un étonnement incrédule devant le fait que l'adulte ne sait pas ce qu'il sait, n'a pas assisté à ce qu'il a vécu et que pour répondre, il ne parvient pas à distinguer ce qui se trouve dans sa tête. Cet étonnement-là, est celui d'un enfant qui n'a pas rencontré, sur le chemin de l'apprentissage de la langue, les médiateurs attentifs qui ont effectivement répondu aux questions : *“Comment fait-on pour mettre en sens ? Comment fait-on pour mettre en mots ?”* Il arrive à un point relativement avancé de son cursus scolaire avec l'idée que les seuls indices déictiques que l'on donne à l'autre suffiront à orienter son regard vers l'expérience qui est évoquée. Pour lui, le message est en quelque sorte **un geste verbal** ; un geste qui dit à l'autre : *“Parmi tous les spectacles possibles, regarde donc celui-ci plutôt que les autres”*. C'est le regard de l'interlocuteur qui est sollicité afin que, comme par magie, il prenne connaissance de l'image mentale présente dans la tête de celui qui parle ; ce n'est pas sa volonté de construire un sens spécifique en identifiant et en organisant les indices fournis par le message qui se trouve convoquée. Cet enfant fait partie de ceux dont la découverte des règles de

¹ J'emprunte cette phrase à Philippe MEIRIEU qui l'utilisa lors d'une discussion sur ce sujet.

communication orale s'est effectuée dans un cercle à la fois étroit et silencieux : l'Autre savait d'avance ce que l'on allait dire ou bien était d'une telle indifférence, d'une telle indisponibilité que "le dire" même perdait tout intérêt.

Ce sont aussi des enfants formés (ou déformés) par la télévision et la publicité. Les messages publicitaires qui envahissent la part la plus regardée des émissions télévisuelles conjuguent leurs efforts pervers pour imposer des comportements de mise en sens qui sont en totale contradiction avec ceux d'un lecteur. Le discours de la promotion installe, sous le masque séduisant de l'humour et de l'esthétisme des modèles d'accès au sens dont l'impact est aussi puissant que dangereux.

La signification d'un message publicitaire est toujours le résultat de l'association d'un produit que l'on identifie et d'une qualité qui valorise ce produit. Quel que soit le produit dont on parle, quelle que soit la caractéristique qu'on lui attribue, la relation qui fonde le sens du message est immuablement de nature valorisante et laudative. Aucun message publicitaire n'échappe à ce schéma ; ainsi lorsque l'on reçoit un tel message, on n'a jamais à partir à la découverte de son sens : la compréhension du message publicitaire va de soi dès l'instant que l'on a identifié la nature de ce message.

Laissez-moi vous raconter une petite expérience que nous avons faite il y a quelques années dans deux classes de grande section d'école maternelle. À ce moment-là passait à la télévision un petit film produit dans le cadre d'une campagne contre le tabagisme. Dans ce petit film, un adolescent proposait une cigarette à une jeune fille. La jeune fille prenait la cigarette, l'écrasait ostensiblement entre ses mains et la jetait en disant : *"Un peu de liberté gagnée"* ; la phrase s'inscrivait simultanément sur l'écran. Nous avons sélectionné quarante enfants de quatre à cinq ans de milieux sociaux très différents. Nous avons présenté le petit film à chacun de ces enfants et nous leur avons posé individuellement la question suivante : *"Qu'est-ce qu'on veut dire dans ce film, pourquoi est-ce qu'on le passe ?"* Sur les quarante enfants interrogés, trente-huit ont fourni des réponses du type : *"Ça veut dire que la cigarette, c'est bon, qu'il faut fumer"*. En ce qui concerne les deux enfants restants, le premier n'a donné aucune réponse et le second nous a dit : *"Ben, la cigarette, c'est pas bon parce que ma tante elle est morte parce qu'elle fumait trop"*. A l'évidence c'est ailleurs que dans le message que ce dernier était allé chercher sa signification. Trente-huit enfants sur quarante nous ont ainsi fourni une réponse en totale contradiction avec le message que le film tentait de faire passer. Leurs interprétations ne prenaient absolument pas en compte les différents indices que le film leur proposait : indices visuels (la jeune fille écrasait la cigarette) ; indices linguistiques (*"un peu de liberté gagnée"*). Tous ces enfants ont été d'emblée emportés par l'évidence éblouissante du schéma publicitaire ; schéma monotypique qui induisait le raisonnement suivant :

- C'est court, c'est entre les émissions ; il s'agit donc d'un spot publicitaire.
- Dans ce spot, on parle de cigarettes ; il s'agit donc du produit.
- Si l'on parle de cigarette dans un film publicitaire, ce ne peut être que pour en dire du bien.

Cette dernière conviction, longuement forgée par la formidable répétition d'un mécanisme stéréotypé, a balayé tout ce que le message lui-même pouvait vouloir dire ; elle a effacé d'un seul coup les indices qui pouvaient contredire le sens déjà programmé.

Pour tous ces enfants, la signification était livrée avant même que ne s'achève le message ; ils en comprenaient le sens dès l'instant où ils avaient identifié la nature du message. Cette compréhension n'a nécessité qu'un seul effort de découverte : il leur a fallu répondre à la question : de quel produit parle-t-on ? Le véritable travail de mise en sens était d'emblée déclaré superflu : seule importait la reconnaissance du thème. Le propos - ce que l'on dit du thème -, allait sans dire, ou mieux sans penser. Le discours publicitaire dispense l'enfant de la construction du sens ; celle-ci devient, au double sens du terme, hors de "propos".

Au-delà des messages publicitaires dont nous venons d'analyser les orientations, qu'en est-il de la production télévisuelle en général ? En d'autres termes, on peut se demander si les spots publicitaires constituent des îlots de repos et de jeu dans un flot d'informations stimulantes et exigeantes ou bien, au contraire, si ces messages généreusement dispensés, sont les marques représentatives d'une production audiovisuelle tout entière vouée au banal, au prévisible et au pré-compris.

Prenons un exemple récent ; celui des sagas qui, d'abord sur M6 puis sur toutes les autres chaînes, nous proposent en deux, voire trois épisodes consécutifs, de suivre la vie aventureuse d'une héroïne, d'une famille... Tous les ingrédients sont réunis pour nous entraîner dans une série de rebondissements et de péripéties qui sont sensés nous tenir en haleine des heures durant. Mais pour mieux nous dissuader de quitter la saga à la faveur du changement d'épisode (après une heure et demie environ), les producteurs ont recours à un artifice stupéfiant : ils nous livrent à l'aide d'un certain nombre d'images-clés les événements essentiels de la partie suivante. En l'occurrence, il ne s'agit pas de simples allusions mais d'une présentation complète et organisée de ce que l'on sera invité à regarder ensuite. La production télévisuelle de fiction propose ainsi de façon délibérée et systématique un schéma sémiologique qui positionne la compréhension **avant** la perception du message filmique. Ce schéma obéit à la même logique que celui qui fonde la construction du message publicitaire : comprendre avant de prendre connaissance des indices que le message contient. C'est ce même schéma - sous une forme moins effrontément évidente - qui se trouve à l'oeuvre dans la plupart des séries américaines (ou françaises) dans lesquelles aucun doute ne plane jamais sur la distribution des bons et des méchants, sur le lieu, la période où se passe l'action, ni enfin sur la succession éminemment prévisible des événements.

Comprenons-nous bien ! Ce n'est pas le médium télévisuel en lui-même qui se trouve ici mis en cause. Nous ne déplorons pas la perte d'un temps passé devant le petit écran qui pourrait "utilement" être consacré à lire. La question est bien plus grave que cela : la grande masse de la production télévisuelle impose un modèle de relation au sens qui est en contradiction formelle avec celui auquel la lecture invite. Lire, ou plutôt oser lire, c'est nécessairement avoir le courage d'affronter l'inconnu ; ouvrir un livre déclenche à la fois de l'excitation et de l'anxiété ; excitation à la perspective de découvrir et d'apprivoiser le monde d'un autre ; anxiété parce que la conquête et la découverte ne sont pas d'emblée assurées. Bien sûr, lorsqu'on lit, à mesure que l'on avance, on est amené à faire des hypothèses ; elles sont confirmées (souvent), infirmées (parfois) par la suite du texte. Mais rien n'est jamais absolument sûr ; il y a toujours dans l'acte de lire une part de risque à assumer. C'est justement cette capacité à prendre un risque

sémiologique - le risque de ne pas comprendre ou de comprendre mal - qui se trouve écartée par les comportements intellectuels installés par la production fictionnelle et promotionnelle de la télévision. Un individu qui, depuis l'enfance, a été soigneusement persuadé qu'il n'existe de messages dignes d'intérêt que ceux dont les clés du sens sont livrées au départ, entrera dans le texte (et notamment dans un texte long) à reculons : le regard non pas tourné vers l'éblouissante lumière du sens à atteindre mais fixé avec regret vers celle, plus terne mais rassurante, d'un monde où le plaisir du sens se confond avec le plaisir des sens. C'est en effet au questionnement du concept de plaisir que nous conduit cette réflexion. Le plaisir de lire n'est pas un droit garanti par convention collective, il est d'une tout autre nature que celui que fait naître le spectacle télévisuel : le plaisir de lire se gagne, il est le résultat d'un engagement réciproque, d'un corps à corps où le texte défend ses droits et le lecteur ses désirs. Sous les effets conjugués du délabrement de la médiation familiale et de la perversité des modèles sémiologiques imposés par le monde médiatique, bien des enfants arrivent à la porte de l'école en situation d'extrême insécurité linguistique. Ce sont des enfants mal entendus parce que leurs questions sont souvent restées sans réponse ; et ce sont aussi **les enfants du malentendu**, c'est-à-dire des enfants qui ont abouti à un malentendu sémiologique fondamental. Enfants mal entendus parce que peu entendus par leurs parents et par leurs proches ; enfants du malentendu parce que confortés en l'idée que, finalement, la compréhension allait de soi, allait sans dire pour peu qu'on la cantonne dans un espace restreint et dans un contexte d'extrême prévisibilité ; ils sont persuadés qu'il n'est pas nécessaire d'aller traquer le sens, d'aller identifier les indices linguistiques qui font de chaque construction du sens à la fois une aventure personnelle et une rencontre respectueuse de l'autre.

La mission de l'école en matière de maîtrise de la langue maternelle

A-t-on mission de prendre en charge dans les murs de l'école, de façon continue, constante et organisée, **la maîtrise de notre langue maternelle** ou bien considère-t-on que ce n'est pas là la tâche de l'institution scolaire ? Peut-on aujourd'hui imaginer que c'est à l'extérieur que se conquiert cette maîtrise du langage alors que pour beaucoup, passée la porte de l'école, ne sont proposés - en matière de médiation linguistique tout au moins - qu'abandon et dévoiement : **un milieu familial** ne sachant pas, ne pouvant pas, ne désirant pas assumer ce rôle essentiel de médiateur attentif mais exigeant grâce auquel les échecs analysés de la communication se transforment en conquêtes nouvelles ; **un monde de la communication médiatique** privilégiant obstinément les propositions les plus attendues, les plus prévisibles, les plus évidentes, rendant ainsi superflues voire ridicules toute démarche de découverte ? Je crois que si l'école, et en premier lieu l'école maternelle, ne met pas en oeuvre avec volonté, obstination et constance une pédagogie conduisant à la maîtrise orale de la langue maternelle, elle ne donnera pas à ceux qui en ont le plus besoin, les quelques chances d'intégration et de réussite auxquelles ils peuvent prétendre. Elle videra de leur sens les mots de justice et de démocratisation scolaire : mots d'un discours alors démagogique, cachant mal le

découragement des enseignants et la suspicion des parents. Si l'école veut donner à chacun les chances d'aller aussi loin qu'il le veut et qu'il le peut, si l'école veut essayer de venir en aide à ceux qui en ont le plus besoin, elle doit refuser avec force la fatalité de **l'insécurité linguistique**.

En fait l'école s'est peu occupée de la maîtrise de la communication orale. Les instructions officielles avaient jusqu'ici très rarement insisté sur la nécessité d'une pédagogie de la communication orale. On parlait de grammaire, on parlait d'expression etc... mais jamais véritablement la gestion de la communication orale n'a été désignée comme un des objectifs essentiels de l'école primaire ; fort pertinemment, les dernières instructions lui font enfin une place importante. Il faut bien reconnaître que la démarche pédagogique est difficile : elle suppose des moyens et une formation dont peu de maîtres disposent, les paroles s'envolent ; il est difficile de travailler sur une matière aussi volatile et éphémère que le langage oral, surtout lorsque l'on a en face de soi trente parleurs potentiels. En outre, il n'est pas facile de programmer et de vérifier les progrès en communication orale, alors que l'écrit en laisse l'espoir. Et c'est avec l'illusion de pouvoir ainsi maîtriser l'infinie légèreté de la langue orale, que l'on se borne à faire exécuter des exercices dits structuraux, à faire répéter des formules et comptines, à faire lire à haute voix². Ou bien alors, abdiquant toute volonté de distance et de contrôle, on fait de l'expression libre un cheval de bataille pédagogique en se disant : "Pourvu qu'ils parlent, il en restera toujours quelque chose !"

Vers une démarche pédagogique

Face à la démission et au dévoiement, l'école - et en lieu premier l'école maternelle - doit concevoir une démarche pédagogique de **réhabilitation et de résistance**. Cette démarche, quels que soient son habillage, sa mise en scène, devrait s'articuler selon quatre phases : le premier temps est défini par une nécessité ; celle d'intervenir, et de reconnaître l'échec. Il faut dresser un **constat d'échec** avec celui qui a fourni le message. S'il n'y a pas de constat d'échec, les choses continuent dans l'indifférence, et l'indifférence serait en l'occurrence la pire des choses.

Le deuxième temps est celui où, s'appuyant sur le constat d'échec, il faut en **identifier les causes** et interroger précisément le message. Où se situent dans le message les éléments responsables des difficultés de compréhension ? A propos de l'exemple que nous avons évoqué page 7, il conviendra de dire à l'enfant : "*Je ne sais pas qui est ce "il" dont tu parles*" ; cet "**autre jour**" dont tu parles, je ne peux pas savoir **quand** c'était. Ce "**là-bas**" que tu as utilisé, je ne peux pas le situer". Il s'agit donc de pointer le doigt sur les causes de l'échec en mettant précisément en cause la construction et la composition du message. Cette mise en cause va révéler les inadéquations entre les choix effectués par l'enfant et la situation réelle de communication : en l'occurrence, l'auditeur lui est étranger et ne partage en aucune manière son expérience.

² Ce qui est effectivement utile à l'apprentissage de la lecture mais n'a pas de réelle influence sur la maîtrise de la communication orale.

Il ne suffit pas de pointer le doigt sur les causes de l'échec, il faut encore créer les **conditions de la réussite** ; c'est là le troisième temps de la démarche. Créer les conditions de la réussite, signifie s'emparer du message et le transformer. L'enfant doit comprendre que l'Autre constitue l'unique objet de sa volonté de communiquer et ainsi tenter de fournir d'autres indices, d'autres marques : "là-bas" ne convient pas, il faut le remplacer ; "autre jour" ne convient pas, il faut préciser en utilisant une autre expression.

Enfin, il faut dresser un **constat de réussite**. C'est-à-dire utiliser ce message transformé à destination d'un autre auditeur qui va par sa compréhension attester l'efficacité de cette démarche. S'il n'y a pas de constat de réussite, l'enfant risque de penser qu'il a fait tout ce travail pour rien ; il est donc toujours extrêmement important de prouver que le travail fait sur le message valait la peine d'être fait.

Il ne faudrait surtout pas croire que l'échec en terme de communication est toujours dû à une pénurie d'indices. Lorsqu'on a en face de soi quelqu'un qui nous est très proche, avec lequel on partage ce que l'on peut appeler un territoire d'informations, il est tout aussi dangereux de le noyer sous une pluie d'indices. Imaginez qu'à votre ami le plus proche, connaissant tout de vous, vous racontiez qu'on a cassé votre vase préféré en ces termes *"Mon fils qui a cinq ans a cassé, sur le sol, pavé de tomettes anciennes, le vase décoré de roses bleues sur un fond blanc que m'a offert ma grand-mère pour mon cinquième anniversaire de mariage"*. On se rend bien compte que la pléthore d'informations n'est pas ici adaptée à la situation. Maîtriser la langue, c'est savoir gérer les moyens linguistiques dont on dispose en fonction d'une situation que l'on analyse. C'est cette capacité à adapter les informations sémantiques et syntaxiques selon une juste évaluation du partage des territoires respectifs d'information qui fonde la flexibilité, l'autonomie, la polyvalence de la communication orale. C'est en se donnant un tel objectif que l'on permettra à bien des enfants d'échapper à l'insécurité et à l'enfermement linguistiques.

Les questions plus particulièrement posées à l'école maternelle

Face à ce vrai défi qui, s'il n'est pas relevé, condamne à la démagogie tout discours sur la justice scolaire et renvoie bien des enseignants au découragement voire au cynisme, que fait l'école, et notamment l'école maternelle ? Que veut-elle faire ? Que doit-elle faire ? On m'objectera et l'on n'aura pas tort : *"Mais l'école maternelle s'occupe de façon importante de l'oral ; on "fait" de l'oral ; les enfants parlent au travers des comptines, à l'occasion de jeux, et de toutes sortes d'activités dans lesquelles l'oral intervient"*. Ceci est vrai et juste ! mais ce dont **l'école maternelle manque cruellement, c'est d'une définition et d'une programmation d'activités essentiellement conçues pour être les déclencheurs d'une prise de conscience active et productive des devoirs et des droits qu'impose et autorise la communication linguistique.**

Examinons concrètement ce qu'est une activité conçue, présentée et travaillée avec la volonté obstinée de susciter une telle prise de conscience. Analysons un exemple particulier. Dans les classes d'école maternelle, comme vous le savez, on fait

souvent - et c'est bien agréable - des gâteaux, et notamment une spécialité vedette : le gâteau au yaourt.

Lors de la confection du gâteau au yaourt, nous avons, avec deux collègues chargées des classes de grande section, mis en place l'expérience suivante : deux mères d'élèves étaient venues donner la recette du gâteau au yaourt à deux enfants, ces deux enfants avaient, transmis la recette, à deux cuisiniers qui étaient chargés de faire le gâteau. Nous avons soigneusement enregistré le message qui était passé des mères aux enfants et des enfants aux cuisiniers. Les cuisiniers avaient fait le gâteau au yaourt, ce gâteau s'était révélé immangeable et nous avons constaté : *"Il n'est pas bon votre gâteau !"*. S'était alors posée la question de la cause de l'échec. Nous avons repris les bandes enregistrées et nous avons interrogé le message. Nous nous étions alors aperçus qu'effectivement les mères avaient été un peu désinvoltes dans la transmission des informations initiales, que les enfants avaient eux-mêmes laissé de côté certaines des informations transmises par les mères, et qu'enfin les cuisiniers dont on avait noté les faits et gestes avaient pris quelques libertés avec les injonctions qui leur étaient données. Résultat : le gâteau n'était pas bon. Nous avons alors travaillé sur les messages afin de les modifier. Le message des mères, tout d'abord puis, le message relais. Enfin, nous avons sollicité deux cuisiniers différents. Ils avaient fait le gâteau qui cette fois était bon.

L'ensemble de cette **leçon de chose** de la communication orale avait duré à peu près **une semaine et demie**. Il est important d'insister sur cette durée : il nous avait fallu cinq à six séances de 25 minutes, dont certaines furent denses et laborieuses, pour commencer à faire comprendre l'importance des indices et de leur organisation dans un message. La question n'était pas d'apprendre à faire un gâteau au yaourt ; c'est ce que l'on peut appeler un objectif secondaire. L'objectif essentiel était de faire comprendre, - pour y revenir ensuite cent fois par d'autres activités - qu'il y avait au sein d'un message linguistique, des informations qui, si elles n'étaient pas prises en compte aussi bien par celui qui transmettait que par celui qui recevait, amenaient à un échec patent. L'objectif était aussi de montrer que si l'on prenait soin de mieux gérer ces informations au niveau de celui qui les envoie comme de mieux les identifier au niveau de celui qui les reçoit, on obtenait un résultat infiniment meilleur et que quelque chose du monde se trouvait ainsi transformé. Il ne faut pas croire que cette leçon de chose avait permis de gagner définitivement la bataille ; nous avons fait une petite avancée, mais dans le bon sens : dans le sens des procédures et des prises de conscience et non pas dans le sens des savoir-faire ponctuels. Si l'école maternelle a une question à se poser aujourd'hui, si elle a un choix à effectuer, c'est le suivant : est-elle vouée à apprendre à faire ou à apprendre à comprendre ? **Comprendre à dire pour mieux comprendre à lire**, voilà l'essentiel de la fonction pédagogique et sociale de l'école maternelle française.

La conscience des devoirs qu'imposent la mise en mots comme la mise en sens est, comme nous avons tenté de le montrer, indispensable à tout utilisateur du langage ; il est parallèlement extrêmement important qu'un enfant se rende compte que **l'on ne parle pas toujours pour les mêmes fins** et que, ces finalités n'étant pas les mêmes, on doit utiliser des moyens linguistiques spécifiques et les organiser de façon chaque fois différente.

On devra lui faire par exemple découvrir que raconter une histoire, un conte, n'est pas du tout la même chose que témoigner. Il doit réaliser que témoigner c'est tout autre

chose que d'imaginer ou d'inventer. Un discours tel que : *"Il était une fois un jeune homme qui se promenait ; vint un véhicule qui le renversa et le tua"*, est un témoignage qui ne peut pas être pris en compte.

Dans la même perspective, l'enfant doit apprendre à identifier les situations où il s'agit de convaincre et se familiariser ainsi avec les premières formes du discours argumentatif. Par exemple, s'il désire obtenir la permission d'aller jouer chez un copain, on l'amènera à comprendre que dans son discours, certains de ses arguments sont bons, d'autres moins, certaines formes d'organisation sont pertinentes, d'autres pas.

Il est tout aussi intéressant et utile que cet enfant très tôt manipule le discours de la description en situation réelle de communication : il comprendra ainsi que décrire à quelqu'un quelque chose qu'il ne voit pas, exige qu'on examine ce qu'il sait déjà et ce qu'il ne sait pas ; l'enfant saisira qu'il est important de déterminer aussi pourquoi l'on décrit : S'agit-il de faire dessiner, de permettre de choisir entre plusieurs objets ?

On ne parle pas, on ne comprend pas "naturellement" de façon flexible et efficace : **la dextérité, l'adaptabilité linguistique ne sont pas fournies avec les clés du code**, elles se conquièrent, elles se transmettent. Elles sont le résultat d'une patiente médiation familiale et scolaire. L'école maternelle y a toute sa part et, je dirais, une place de plus en plus grande. Elle doit ainsi se donner des objectifs spécifiques visant à la maîtrise du langage oral et forger en ce sens de véritables démarches de découverte. Elle doit les programmer avec constance et rigueur, quand bien même la seule idée de programmation lui déplaît ; elle doit le faire parce que de plus en plus d'enfants ont besoin de trouver, au sein de l'école, la médiation bienveillante et exigeante qui leur est refusée au dehors. Cela implique que **ses objectifs prioritaires soient exprimés en termes de prise de conscience et de maîtrise de procédures et qu'ils imposent leur loi aux activités mises en oeuvre**. Nous devons avoir pour l'école maternelle française une grande ambition : elle peut **réhabiliter** au plan sémiologique et culturel une part importante des enfants qui lui sont confiés et changer ainsi pour beaucoup leur destin scolaire. L'entrée de la grande section dans le cycle 2 a des conséquences importantes : la pression exercée notamment par les parents d'élèves risque de la transformer à terme en un pré-CP où, l'anxiété aidant, on dira : *"Faisons donc des choses sérieuses ; commençons sans tarder à tisser les liens entre les lettres et les sons ; on verra ainsi des résultats tangibles"*. A cela, la grande section de l'école maternelle ne pourra pas se contenter de répondre : *"Voyez comme nous sommes créatifs, divers et spontanés, voyez comme nous veillons à l'épanouissement de vos enfants, comme ils sont heureux !"* Ceci ne saurait constituer aujourd'hui une réponse convaincante ni pertinente. Elle sera balayée par l'anxiété et la suspicion qui appellent l'efficace et le visible.

L'école maternelle n'est certainement pas faite pour entreprendre précocement l'apprentissage systématique de la lecture. Cependant, l'exploration progressive et cohérente des univers de l'écrit, la compréhension des fonctions des écrits, l'analyse des comportements de lecture, la familiarisation enfin avec la spécificité du discours écrit ont toute leur place à l'école maternelle. L'école maternelle peut être le **lieu où l'on apprend ce que c'est que lire avant d'apprendre à lire**. On doit permettre, et notamment à ceux qui n'ont pas droit à ces spectacles de lecture hors l'école, de pouvoir effectivement regarder et questionner le lecteur en action. A ce propos, je rappellerai simplement une expérience que nous avons imaginée il y a quelques années dans une classe de

moyenne section : une maîtresse, deux ou trois fois par semaine, se plantait devant sa classe avec des écrits divers et notamment des livres de fiction d'une très belle facture, et lisait pour elle-même en silence. Les enfants la regardaient, perplexes ; elle tournait les pages, elle souriait, de toute évidence heureuse, ravie ; puis des questions venaient : "Qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi tu ne fais pas de bruit ? Pourquoi tu souris ?" Et ainsi s'instaurait une discussion autour de la question : "Qu'est-ce que c'est que lire ?" Ils ne savaient pas lire, ils avaient conscience de ne pas savoir lire ; mais, peu à peu, le comportement de lecture, dans sa diversité ne leur était plus inconnu. Tout cela aboutissait évidemment à une lecture de la maîtresse pour les enfants, mais l'important n'était pas qu'elle lise pour eux. L'important était qu'elle lise en face d'eux et que, mettant ainsi en scène de petits tableaux vivants de lecture, elle incitât à poser des questions essentielles : "Qu'est-ce que lire ; que lit-on ; comment lit-on ?".

Soulignons enfin que si **les écrits dans leur diversité doivent avoir toute leur place à l'école maternelle**, on ne peut pour autant accepter l'intrusion désordonnée dans les classes d'écrits dont le foisonnement tente de donner l'illusion d'une authenticité retrouvée : le chèque y fréquente le bon de commande ; l'affiche publicitaire y voisine avec la recette de cuisine ; le mode d'emploi d'un article électroménager le dispute parfois... au conte merveilleux. La seule présentation de la pluralité ne saurait entraîner une vision cohérente du monde de l'écrit. Ces "bains d'écrit" sont sans intérêt s'ils ne sont pas utilisés par la maîtresse médiatrice ou le maître médiateur pour faire comprendre ce que représente l'écrit dans le monde, pour faire identifier ses différentes fonctions et finalités. Il ne suffit pas de proposer le plus grand nombre possible de documents écrits pour que cette diversité prenne sens.

L'école est le lieu où l'on donne un sens à la diversité et au désordre du monde. L'école n'est pas un lieu où le monde dans son désordre et dans sa diversité entre tel quel. On se doit d'y montrer précisément que sous l'apparence du désordre **il y a à découvrir** classification et ordre. L'école en général, et l'école maternelle en particulier, doit apprendre à conjuguer perception de la réalité et signification de cette réalité, activité et prise de conscience, acquisition de connaissances et apprentissage de procédures intellectuelles. Ce n'est pas chose facile, cela implique des transformations concrètes dans l'organisation spatiale et temporelle de l'école, des changements quantitatifs et qualitatifs dans les moyens attribués, mais surtout des modifications profondes dans les démarches et les outils pédagogiques.

Résumé

" Sans réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas d'entrée possible dans le monde de l'écrit, ni de chances réelles d'intégration sociale". Au bénéfice de cette intime conviction, Alain Bentolila, souhaite une collaboration étroite entre chercheurs et praticiens où chacun puisse évoluer, l'un dans sa recherche, l'autre dans sa pratique.

Les premiers pas de l'enfant vers le langage sont réalisés dans un climat de très grande connivence. En grandissant, cette situation de communication doit nécessairement s'élargir pour que l'enfant découvre les droits et les devoirs de la communication orale.

L'école, et l'école maternelle en tout premier lieu, a une réelle mission à remplir auprès de certains jeunes :

- ceux, victimes de l'absence d'une véritable médiation familiale propre à leur faire comprendre ce que parler veut dire.
- ceux qui vivent dans le monde de l'audiovisuel où tout est prévisible et qui rend superflue toute construction du sens du langage oral.

C'est pourquoi l'école maternelle doit concevoir une pédagogie de la maîtrise de la langue orale spécifique et ambitieuse qui se différencie de la pédagogie de l'écrit. Cette démarche est délicate car les activités de la communication orale sont difficiles tant à programmer qu'à vérifier.

Néanmoins, elle pourrait se concevoir autour de quatre phases présentées et développées dans l'article :

- le constat d'échec
- l'identification des causes
- les conditions de la réussite
- le constat de réussite

Parallèlement, l'enfant doit prendre conscience que l'on ne parle pas toujours pour les mêmes fins et qu'il faut donc adapter son discours.

Ces objectifs clairement exprimés en terme de prise de conscience et de procédures maîtrisées ainsi que les objectifs concernant plus spécifiquement la lecture donnent l'ampleur de la responsabilité de l'école maternelle dans le domaine de la langue.

La préparation à l'apprentissage de la lecture : un préalable important

Isabelle LE GUAY est orthophoniste. Elle a été chargée de groupes de langage dans les classes de déficients auditifs de la ville de Paris, puis en 1977 a été nommée membre d'une Equipe Technique à la Commission Départementale d'Education Spéciale qu'elle a quittée en 1983 pour prendre la responsabilité d'un Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire, service rattaché au Centre d'Education du Langage pour Enfants Malentendants, à Paris.

L'écrit est présent à chaque instant de la vie quotidienne et celle-ci devient vite difficile pour les personnes qui ne savent pas lire. Pour être adapté à la société, il faut être un bon lecteur.

L'écrit est aussi source de culture, de développement et d'épanouissement.

Savoir lire est un enjeu essentiel pour chacun. Tout doit être mis en œuvre pour permettre aux enfants de devenir des lecteurs performants. Pour atteindre ce but, une solide préparation à l'apprentissage de la lecture doit être réalisée, ce que nous allons montrer dans les pages qui suivent à travers la description succincte des procédures de lecture et des connaissances préalables qu'elles requièrent.

Auparavant, comme il n'est pas si simple de comprendre ce qu'est la lecture, nous aurons réfléchi à la signification de l'acte de lire.

Et puisque l'enfant est au cœur de nos préoccupations, nous évoquerons ses capacités cognitives et son comportement devant les apprentissages en général et celui de la lecture en particulier. Ces capacités et ce comportement apportent des données utiles à tout pédagogue.

Préparer l'enfant à l'apprentissage de la lecture est une tâche exigeante mais exaltante. N'oublions pas que si nous voulons construire durablement, nous devons construire sur de solides fondations.

Toutes les remarques, réflexions et propositions qui vont suivre découlent essentiellement de nos observations dans les classes où, en relation de confiance avec les enseignants, nous avons aidé des enfants handicapés intégrés, ainsi que de notre pratique d'orthophoniste dans les rééducations d'enfants en retard d'acquisition de lecture. Notre propos n'est ni de critiquer, ni de proposer des solutions toutes faites, mais de soumettre des pistes de réflexions qui tiennent compte de ce que nous avons observé, de positif ou de négatif, tout au long de ces dernières années.

Savoir lire, c'est être capable de comprendre mentalement un texte ; c'est aussi être capable de l'énoncer à voix haute tout en le comprenant. Mais quels mécanismes

utilisons-nous pour y parvenir ? Ceux-ci sont précis et leur acquisition est suffisamment difficile pour qu'elle mérite que l'on s'y attarde.

Pour arriver à cette compréhension de la langue écrite, il est habituel de définir des procédures d'acquisition qui peuvent être utilisées séparément ou simultanément par l'enfant suivant les mots et les textes qu'il a à lire.

Première procédure, l'enfant, par la reconnaissance instantanée et globale de certains mots, réalise que l'écrit a un sens.

Deuxième procédure, il est à même d'identifier des mots grâce à un traitement analytique et systématique de la correspondance entre graphèmes et phonèmes.

Enfin, troisième procédure, l'enfant avec habileté, tient compte des représentations orthographiques et s'appuie sur le traitement lexical.

Ces trois procédures nécessitent une préparation que nous allons préciser.

Mais penchons-nous d'abord sur l'acteur principal de cet apprentissage : **l'enfant.**

Certains traits caractéristiques de sa personnalité méritent que l'on s'y attarde tant ils ont d'influence sur son apprentissage de la lecture. L'enfant qui, dès son plus jeune âge, prend de bonnes habitudes dans ses démarches cognitives, a de bonnes chances de les conserver par la suite.

L'enfant apprend bien s'il est dans un **climat de confiance.**

Beaucoup de paroles, d'écrits ou de statistiques sur les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent rendre les parents et les enseignants anxieux et, par voie de conséquence, inquiéter l'enfant au lieu de le rendre fier et heureux d'apprendre à lire. Il importe que celui-ci puisse être paisible car la crainte gêne les apprentissages.

La peur de l'échec peut bloquer l'enfant. Combien de fois n'avons-nous pas remarqué que l'enfant a peur de ne pas réussir, de ne pas savoir, de ne pas être capable de donner une réponse à une question posée par l'adulte. Sa peur dans ce domaine est si grande qu'il préfère souvent donner une réponse fautive plutôt que de ne pas donner de réponse du tout, aussi étonnant que cela puisse paraître.

Il est donc très important de donner à l'enfant les moyens de trouver les solutions aux problèmes posés. Il n'est pas souhaitable de mettre l'enfant en situation de difficulté, voire de devinette, devant des notions nouvelles. Si ces notions sont trop nombreuses ou trop complexes, l'enfant risque de se bloquer et de ne pouvoir arriver au résultat escompté.

Donnons-lui une tâche à sa mesure avec suffisamment d'explications pour qu'il puisse la réussir. Sinon, s'installe peu à peu en lui un dégoût pour la lecture, dont par la suite on ne comprend pas l'origine.

L'enfant a de grandes **capacités cognitives** qui doivent être développées pour être optimisées.

Pour enseigner une notion à un jeune enfant, dans un premier temps, nous utilisons le goût, le toucher, l'odorat, la vue et l'audition pour l'aider à percevoir. Puis, dans un deuxième temps, nous avons le souci de la mise en images mentales. Cela demande à tout pédagogue de laisser le temps nécessaire à l'enfant pour qu'il fabrique ses propres images mentales. Il faut enfin vérifier qu'elles sont en place en demandant

aux enfants de formuler à voix haute ce qu'ils ont intériorisé. Sommes-nous sûrs de toujours songer à le faire ? Gardons-nous toujours assez de temps pour cela ?

N'oublions pas que les enfants peuvent avoir des démarches cognitives différentes. Par exemple, certains sont plus sensibles aux notions temporelles, d'autres aux notions spatiales, parce qu'ils sont auditifs ou visuels. Certains préfèrent des présentations horizontales, d'autres des présentations verticales.

Certains encore ont besoin de comprendre la règle avant d'avoir l'exemple, d'autres de s'appuyer sur les exemples pour comprendre la règle.

Tout cela est à prendre en considération, car l'enfant assimile plus ou moins facilement les notions nouvelles selon qu'elles intègrent ou non son mode de fonctionnement de pensée.

L'enfant peut avoir un **handicap**. Certains enfants ont des difficultés spécifiques avant même l'apprentissage de la lecture. Elles auront un retentissement sur l'apprentissage lui-même, si elles ne sont pas prises en considération suffisamment tôt.

Il peut y avoir des troubles perceptifs, visuels ou auditifs ; des troubles psychologiques ; des troubles du langage oral, tels que les troubles d'articulation, le bégaiement, les retards de parole, les retards de langage, les dysphasies, les aphasies, pour ne citer que ceux qui ont une interférence directe sur l'apprentissage de la lecture.

Ainsi chacun, qu'il soit parent, enseignant, éducateur ou spécialiste, doit utiliser toutes ses compétences pour lutter contre les retards d'acquisition. En orthophonie, des enfants viennent souvent en rééducation lorsque le trouble est déjà très important, à un âge relativement avancé, et déjà avec un passé douloureux d'échec en lecture. Il serait préférable que très tôt, l'observation des parents, enseignants et éducateurs permette un meilleur dépistage des difficultés rencontrées par l'enfant. Cela peut se faire dans un climat de confiance, en relation avec les spécialistes pouvant prodiguer des conseils.

A l'inverse, il ne faut pas d'intervention exagérée. Parfois, parents et éducateurs ne supportent pas le plus petit écart entre un langage correct et celui utilisé par l'enfant. Il faut beaucoup de discernement de la part des enseignants, en étroite collaboration avec les familles, pour orienter un enfant vers une rééducation ou vers un groupe de soutien. Pour cela, il est indispensable que chacun ait des notions approfondies sur les handicaps ayant une influence sur l'apprentissage de la lecture et sache à quel âge il est normal de s'inquiéter de ce qui paraît être un retard d'acquisition.

En conclusion de ces réflexions sur la lecture et sur les enfants, il est utile d'insister sur les points suivants.

Tout d'abord, il faut une information approfondie sur la lecture en général et sur les handicaps en particulier. Ensuite, il est nécessaire de mettre l'enfant en confiance et de l'aider à se sentir à l'aise grâce à des méthodes appropriées. Enfin, il faut utiliser les stratégies de réussite de chaque enfant et développer celles qui lui manquent.

Nous pouvons maintenant préciser les différents éléments d'une bonne préparation à l'apprentissage de la lecture.

Nous avons dit que l'une des procédures de cet apprentissage consistait en une **identification instantanée des mots**. L'enfant, après avoir appris globalement les mots qu'on lui présente, arrive à les reconnaître instantanément grâce à des prises d'indices telles que la longueur des mots, la place ou la présence d'une lettre qui en fait partie, ou

bien encore les indices de contexte. Il est important de souligner que ces identifications se font en l'absence de conscience phonologique. Elles sont travaillées en classe maternelle, avec la lecture des prénoms des enfants, des jours de la semaine, de la date, des consignes générales ou des tableaux de responsabilités. En famille, on développe cette reconnaissance des mots en identifiant par exemple le nom des rues, des magasins ou des denrées, en utilisant aussi des livres et des jeux dans lesquels cette stratégie de lecture est encouragée. Nous pourrions citer beaucoup d'autres exemples, mais l'essentiel est de comprendre l'importance de la mise en place de cette procédure pour sensibiliser l'enfant au monde de l'écrit.

Toutes ces identifications de mots doivent se faire dans le plaisir et dans la diversité. Il faut varier les supports en essayant de penser à tous ceux que les enfants rencontreront ensuite dans les textes lus. Il est bon d'utiliser les titres de livres, les recettes de cuisine, les lettres reçues ou à envoyer, les messages, les affiches, les journaux, les cahiers de vie, etc.

Ce travail donne à l'enfant le goût de la lecture et la conscience du but à atteindre à condition d'être mené en connaissance de cause et sans négliger certains aspects. Il motive l'enfant pour aborder l'apprentissage proprement dit.

Cependant nous devons tous avoir les faits suivants présents à l'esprit. Tout d'abord, cette identification de mots prend beaucoup de temps en classe maternelle. Elle ne doit pas faire oublier le travail à accomplir pour d'autres préparations à l'apprentissage de la lecture tels que la conscience phonologique, le langage oral ou d'autres notions dont nous parlerons ultérieurement. Ensuite, la prise d'indices pour la reconnaissance des mots, dont nous avons parlé précédemment, est difficile et souvent lourde pour l'enfant. Contrairement au but recherché, il peut y avoir un dégoût de l'enfant pour la lecture. Enfin, cette procédure de lecture peut être source d'illusions, surtout pour les familles qui se réjouissent de l'habileté de leur enfant. Si l'on n'y prend garde, elles s'imaginent alors que leur enfant est déjà un bon lecteur.

De plus cette manière de reconnaître les mots peut masquer de vrais troubles dont le dépistage est alors rendu difficile.

Il n'est pas inutile de dire que l'enfant peut pénétrer aussi dans le monde de l'écrit par un intermédiaire très stimulant : celui d'histoires lues par l'adulte. Nous en parlerons ultérieurement lorsque nous aborderons le développement du langage oral.

Après l'étude de cette procédure de lecture globale du mot avec prise d'indices ne faisant pas appel à la reconnaissance des sons, voyons celle qui au contraire consiste à **analyser** les rapports entre graphèmes et phonèmes.

Les mots écrits sont composés de graphèmes qui correspondent aux phonèmes de la langue parlée. L'enfant doit comprendre cela pour percevoir les liens qu'il y a entre la langue orale et la langue écrite. Or, de nombreuses recherches menées auprès d'enfants sur ce processus de décodage, montrent que beaucoup sont incapables de réaliser cette correspondance et d'analyser les sons, seuls, spontanément, sans explications de la part de l'adulte.

Par ailleurs, les rééducations orthophoniques d'enfants en retard d'acquisition de lecture ou dyslexiques montrent la présence de troubles phonologiques dont il faut

s'occuper en priorité, pour obtenir ensuite une amélioration de la lecture. On s'aperçoit ainsi que le travail réalisé auditivement sur les sons est très positif.

Enfin, il est saisissant de constater dans ces rééducations, ou pour les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, combien les progrès en lecture sont rapides lorsque l'on donne la possibilité à l'enfant de comprendre les rapports entre graphèmes et phonèmes.

Posons-nous donc la question qui consiste à savoir si cette procédure d'apprentissage de la lecture peut être préparée efficacement dès les classes maternelles. De nombreuses expérimentations montrent que chaque fois que la conscience phonémique a été travaillée en préparation à la lecture, chaque fois l'apprentissage lui-même a ensuite été facilité.

Nous pouvons donc conclure de ces expérimentations que l'enfant doit prendre conscience de l'existence des phonèmes, que plus tôt cette prise de conscience se fait, meilleurs sont les résultats en lecture et, qu'enfin, l'adulte doit aider à mettre en place cette conscience des correspondances entre graphèmes et phonèmes.

Il est intéressant, par exemple, de constater combien les petits frères et soeurs d'enfants pris en rééducation, souvent eux-mêmes sensibilisés par leur entourage à cette étude des sons, progressent rapidement à leur tour dans l'apprentissage de la lecture.

Ce travail, d'un intérêt considérable, peut être abordé dès les classes maternelles sous forme de jeux oraux de toutes sortes :

- jeux de discrimination auditive (par exemple, est-ce pareil ou différent si je dis "cha" et "ja" ?),
- jeux de recherche du nombre de fois où un même son est présent dans un mot ,
- jeux de repérage de la place du son dans le mot (début, milieu, fin),
- jeux de rimes et de découpage syllabique,
- jeux de suppression d'un son dans un mot, recherche du résultat obtenu,
- remplacement d'un son par un autre,
- échange de phonèmes initiaux de deux mots, etc.

Cette liste est donnée à titre d'exemple. Il nous semble important de souligner quelques points.

En premier lieu, puisque ce travail est un facteur de réussite, il est certes à faire régulièrement en classe, mais il peut aussi être abordé en famille sous forme de jeux.

En second lieu, cette préparation à la lecture doit être menée pour l'ensemble des sons du langage et non pas seulement pour quelques-uns pris à titre d'exemples. Ainsi, lorsque notre futur lecteur se trouvera en présence de sons complexes à lire et à écrire, le fait de les avoir déjà rencontrés dans une approche auditive lui simplifiera la tâche et il obtiendra de bien meilleurs résultats.

Enfin, l'évaluation objective des résultats obtenus dans ce domaine comme dans les autres, doit être faite avec précision et clarté.

La troisième procédure d'acquisition de la lecture est liée aux **connaissances lexicales** et orthographiques. L'enfant, pour lire les mots nouveaux utilise des segments orthographiques et des connaissances lexicales diverses. Les mécanismes de ce processus sont difficiles à préciser. Nous n'entrerons pas dans les détails ici, mais il est

indispensable de bien préparer cette phase essentielle de la lecture. Puisque l'enfant fait appel au vocabulaire qu'il connaît, il pourra d'autant mieux saisir le sens de ce qu'il lit, qu'il aura un vocabulaire riche et varié. La nécessité d'étendre ses connaissances lexicales apparaît donc clairement. Dès les classes maternelles mais également en famille bien sûr, nous devons donc avoir à cœur de diversifier et d'enrichir le vocabulaire des enfants en les aidant à prendre conscience de l'existence de familles de mots, du sens propre et du sens figuré, etc. Par exemple, le petit enfant peut découvrir des synonymes, des homonymes, des préfixes, des suffixes, sans pour autant être obligé d'en connaître les termes. A travers jeux, comptines, récits, histoires lues et dictionnaires créés avec lui, l'enfant est sensibilisé aux mots nouveaux. Peu à peu il s'intéresse à eux et à leur emploi.

Bien au-delà du simple travail de vocabulaire, nous devons insister sur l'apprentissage de la **langue orale** pour l'apprentissage de la langue écrite, étant donné les liens étroits qui existent entre elles. Comme le dit José MORAIS : **"la compréhension du langage écrit est la résultante de deux capacités, la reconnaissance des mots écrits et la capacité de compréhension du langage parlé."**¹

Un bon niveau de langue orale facilite l'apprentissage de la lecture et augmente l'intérêt porté par l'enfant aux textes lus silencieusement ou à haute voix.

Notre expérience auprès d'enfants sourds nous a montré de façon évidente et presque caricaturale, combien le niveau de langage oral était important pour la compréhension de la langue écrite. Avec certains retards de langage, les enfants peuvent acquérir aisément les mécanismes de déchiffrage mais ils se trouvent rapidement en grande difficulté de lecture par manque de compréhension du contenu langagier du texte.

De nombreuses expériences dans ce domaine du langage oral montrent les difficultés que l'enfant peut rencontrer face à l'écrit. Prenons par exemple l'enfant qui lit : "j'ai peur pour mon chien" et qui a, en fait, compris : "j'ai peur de mon chien", ou bien encore celui qui lit : "Papa est en train de réparer sa voiture, il en a au moins pour deux heures" et qui comprend : "papa est dans le train" et "il en a moins", ne connaissant pas le sens des termes "en train de" et "au moins pour". On pourrait multiplier à l'infini ces exemples qui montrent les difficultés de certains enfants devant des textes qui peuvent paraître simples aux adultes.

L'école maternelle, comme la famille doivent d'une part être attentives au besoin de parler de l'enfant et susciter la parole chez celui qui a tendance à rester silencieux, d'autre part donner à chaque enfant le meilleur niveau de langage qu'il peut atteindre. Pour cela, il existe des moyens variés à notre portée. Nous pouvons lire des histoires aux enfants, dans une ambiance calme, à voix haute, à une cadence raisonnable et avec une intonation appropriée. Nous pouvons aussi pratiquer des séances d'entraînement où l'adulte porte son effort sur les schèmes qu'il présente. L'enfant prend alors conscience des verbes, des temps (présent, passé, futur), des interrogations, des négations et des ordres. Il sentira aussi le rôle des pronoms personnels, des notions telles que la cause, la conséquence, la manière ou la condition. Aucun des termes grammaticaux n'est

¹ José MORAIS, *L'art de lire*, Paris, éd. Odile Jacob, 1994, p.221.

évidemment nommé, mais les expressions sont habilement choisies pour faire progresser l'enfant.

Mais aussitôt nous viennent à l'esprit tous ces enfants qui ont besoin d'une attention particulière et de plus de temps pour arriver à un niveau de langage oral qui leur permettra d'accéder au monde de l'écrit. Ils sont nombreux, il faut le reconnaître. Pour eux doivent exister des groupes d'acquisition de langage avec un nombre restreint d'enfants. L'aptitude langagière de chaque enfant y est repérée et étendue.

Le langage est une fonction que nous devons avoir le souci de développer. Comme le dit Alain Bentolila : "**l'école doit entraîner l'enfant à mettre en cause sa pratique langagière dans des situations de plus en plus exigeantes au plan des informations linguistiques. [...] Apprendre à gérer son discours oral dans des situations où les informations extralinguistiques sont rares et imprécises est une des conditions permettant une entrée sans rupture dans le monde de l'écrit**"².

Nous venons d'insister sur la nécessité d'effectuer une préparation à la lecture dans plusieurs domaines en fonction des procédures utilisées.

Il existe cependant **d'autres notions** qu'il est important de repérer.

Certains pensent qu'il n'y a pas de "pré-requis" spécifiquement liés à l'apprentissage de la lecture. Pourtant, force est de constater qu'un retard de lecture résulte très souvent d'un retard d'acquisition de certaines notions. On peut citer particulièrement tout ce qui concerne les notions d'ordre temporel, spatial ou spatio-temporel. Il est très important que l'enfant se repère bien dans le temps et l'espace avant même de commencer à apprendre à lire.

Il est courant de penser que la lecture permet d'aborder et de comprendre les notions de temps et d'espace alors que, bien au contraire, ce sont ces notions qui permettent de réaliser de bonnes performances dans l'apprentissage de la lecture.

Il est donc important de travailler ces notions dès les classes maternelles en y ajoutant d'autres, bien sûr, comme celles de similitude, de différence, d'appartenance, de catégorie, de symbole, etc. Autant d'éléments qui serviront ensuite pour l'apprentissage de la lecture.

Cette liste est loin d'être complète. Nous aurions aussi pu parler du travail à faire pour permettre le développement de la **mémoire** et de **l'attention** si nécessaires pour un bon apprentissage de la lecture.

Nous avons surtout voulu montrer combien ces notions étaient utiles pour profiter pleinement de l'apprentissage de la lecture. Elles doivent être travaillées avec les enfants jeunes. Cela est particulièrement important pour les enfants de milieu socioculturel défavorisé, car il est fondamental que ceux-ci ne se trouvent pas à l'école comme face à un monde qui leur serait fermé à cause d'un manque de connaissances.

Nous voudrions rappeler ici quelques points qui nous paraissent importants.

Il ne faut pas hésiter à insister sur une notion et y revenir. Les acquis se font plus ou moins rapidement pour chaque enfant, et ne sont pas forcément stables. Il importe donc d'avoir une continuité dans le travail après l'école maternelle pour une acquisition définitive de ces notions.

² Alain BENTOLILA, *La lecture*, Paris, éd. Nathan, 1991, p.187.

Les relations entre Grande Section de Maternelle et CP sont absolument nécessaires. Une séparation complète entre les deux niveaux empêcherait les enseignants du primaire de bien connaître le niveau exact de la préparation effectuée pour chaque enfant. Ils devraient alors supposer un certain nombre de notions acquises et établir leur enseignement sur cette base ou, au contraire, faire comme si rien n'était acquis et tout construire sans tenir compte d'une préparation antérieure.

Enfin, les familles doivent attacher de l'importance à ces notions abordées à l'école et contribuer à les développer. Cela est plus facile pour elles lorsqu'un bon dialogue est établi entre parents et enseignants. Aussi bien l'équipe pédagogique que la famille doivent contribuer au développement des facultés de l'enfant et collaborer à cet effet. Une bonne information sur les tests, sur les carnets d'évaluation, sur les notions abordées permet souvent de rassurer les intervenants, de construire progressivement et positivement, et de respecter les stades d'évolution de chaque enfant.

Pour conclure, l'apprentissage de la lecture nécessite des compétences chez l'enfant dans de nombreux domaines.

Ces compétences doivent être préparées dès les classes maternelles, en liaison avec les familles.

Meilleure est la préparation, meilleur sera l'apprentissage lui-même de la lecture. Tous les moyens possibles, aussi bien ceux de l'évaluation des acquisitions que ceux de l'éducation : l'informatique, les manuels, la formation et les échanges entre enseignants, l'organisation des classes avec la constitution de groupes de soutien, doivent être utilisés pour la préparation à l'apprentissage de la lecture.

Beaucoup est déjà réalisé dans ce domaine, mais il n'en reste pas moins nécessaire de mettre en place une réflexion approfondie sur les points précis que nous avons soulignés tout au long de cette étude.

La caractéristique du bon pédagogue est d'être toujours en recherche, de toujours se poser des questions. Il doit aussi trouver des réponses. Nous avons voulu montrer que notre préoccupation n'était ni la précocité dans l'apprentissage de la lecture, ni l'élitisme, mais la qualité de la préparation qui aide tous les élèves et surtout ceux qui rencontrent, pour des raisons sociales ou individuelles, des difficultés particulières.

Il est nécessaire de faciliter à tous l'accès au monde de l'écrit et de donner à chaque enfant la possibilité de devenir un bon lecteur.

Références bibliographiques

- BARTH, B-M. (1993) . **Le savoir en construction**. Retz.
- BAYROU, F. (1990). **La décennie des mal-appris**. Flammarion.
- BENTOLILA, A., CHEVALIER, B. & FALCOZ- VIGNE, D.(1991). **La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement**. Nathan.
- BENTOLILA, A. (1991). **"De l'oral à l'entrée dans l'écrit"**. Les entretiens Nathan Lecture Actes I.
- BOREL-MAISONNY, S.(1960). **Langage oral et écrit**. Neuchâtel,Paris : Delachaux et Niestlé.
Vol I : **Pédagogie des notions de base**.
Vol II **Epreuves sensorielles et tests de langage**.
- BOUCHARD, M-J. (1991) **Apprendre à lire comme on apprend à parler**. Hachette.
- BRUNER, J.S.(1960) **The process of education**. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- CHARMEUX, E. (1989). **Le "bon " Français**. Editions Milan.
- CHAUVEAU, G. & E.(1995) **A l'école des banlieues**. ESF.
- COHEN, R. (1977) **L'apprentissage précoce de la lecture**. P U F.
- COHEN,R. & GILABERT, H.(1986). **Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans**.P.U.F.
- DOLLE, J.M.& BELLANO, D. (1989) **Ces enfants qui n'apprennent pas**. Ed. du Centurion.
- DOLTO, F. (1977). **Lorsque l'enfant paraît** .Tomes I et II. Ed. du Seuil.
- DOLTO, F. (1987). **Tout est langage**.Gallimard
- FAYOL, M (1985). **Le récit et sa construction**. Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS , F. (1993). **Pratique de l'oral**. Collection Théories et Pratiques.Nathan
- GELBERT, G. (1994). **Lire,c'est vivre**. Ed. Odile Jacob.
- GENOUVRIER, E. (1992). **L'enfance de la parole**. Nathan.
- GOUPIL, G. & LUSIGNAN, G. (1993) **Apprentissage et enseignement en milieu scolaire**. Ed. Gaëtan Morin.
- LA GARANDERIE, A. (1982). **Pédagogie des moyens d'apprendre**. Ed. du Centurion.
- LA GARANDERIE, A. (1984) **Le dialogue pédagogique avec l'élève**. Ed. du Centurion
- LA GARANDERIE, A. (1988). **Tous les enfants peuvent réussir**. Ed. du Centurion.
- LANTERI, A. (1995). **Restauration du langage chez l'aphasique**. Belgique : De Boeck Université.
- LECLERCQ, S. (1995) **Scolarisation précoce : un enjeu** . Nathan.
- LENTIN, L. (11ème éd.). **Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans**. E.S.F.
- LENTIN, L. (10ème éd.) **Comment apprendre à parler à l'enfant**. E.S.F.
- LENTIN, L., CLESSE, C., HÉBRARD, J. & JAN, I. (8ème éd.) **Du parler au lire**. E.S.F.
- MEIRIEU, P. (15ème tirage 1995). **Apprendre... oui, mais comment** E.S.F.
- MEIRIEU, P. (1995) **La pédagogie entre le dire et le faire**. E.S.F.
- MERON, C. & MAGA, J.J. (1994). **Le défi-lecture**. éd. Chronique Sociale., Lyon.
- MONTESSORI. M. (1970) **Pédagogie scientifique**. Tomes I,II et III. E.S.F.
- MORAIS, J. (1994) **L'art de lire**. éd. Odile Jacob.
- PEBREL, C. (1993). **La gestion mentale à l'école**. Retz.

- PIAGET, J. (1924) ***Le jugement et le raisonnement chez l'enfant***. Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1930) ***Le langage et la pensée chez l'enfant***. Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1946) ***La formation du symbole chez l'enfant***. Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1946). ***Le développement de la notion de temps chez l'enfant***. P.U.F.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1947). ***La représentation de l'espace chez l'enfant*** P.U.F.
- RICHARD, J.F. (1990). ***Les activités mentales***. Armand Colin.
- SADEK-KHALIL, D. (1968) ***Un test de langage*** Delachaux et Niestlé.
- VAN HOUT, A. & ESTIENNE, F. (1994) ***Les dyslexies***. Masson.

Résumé

Pour la réussite de l'apprentissage de la lecture, il faut une préparation de l'enfant réalisée aussi bien à l'école maternelle qu'en famille. Celui qui, très jeune, met en place de bonnes habitudes dans ses démarches cognitives pourra plus facilement par la suite les utiliser et progresser. Il importe d'aider très tôt l'enfant à découvrir ses propres stratégies de réussite et à développer celles qui lui manquent en le plaçant dans un climat de confiance stimulant et dédramatisant.

L'enfant peut présenter des retards d'acquisition ou même un réel handicap. Il faut les "dépister" dès que possible, les analyser et les prendre en considération sans excès et sans précipitation mais dans un souci d'intervention adaptée et précoce.

L'échange d'informations et la coopération entre enseignants et parents permettent une action plus efficace des uns et des autres.

Pour parvenir à la compréhension de l'écrit, sont définies trois procédures d'acquisitions « qui peuvent être utilisées séparément ou simultanément par l'enfant ».

La première à mettre en œuvre est l'identification des mots, c'est-à-dire la reconnaissance globale d'un mot à l'aide d'indices visuels qui ne font pas appel à la conscience phonologique.

La deuxième consiste à analyser les rapports de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Le jeune enfant doit y être préparé dès les classes maternelles par un travail oral précis sur les représentations phonologiques.

La troisième procédure est liée aux connaissances lexicales et orthographiques.

Le développement lexical du jeune enfant doit être un souci permanent. Il importe de lui donner un niveau correct de connaissance de la langue orale. "L'aptitude langagière de chaque enfant doit être repérée et étendue".

Si ces trois procédures sont essentielles et en relation directe avec la lecture, il existe cependant d'autres acquisitions à assurer comme les notions d'ordre temporel, spatial ou spatio-temporel qu'il ne faut surtout pas négliger.

L'objectif est de faciliter l'accès au monde de l'écrit pour tous les enfants par une préparation adéquate "Meilleure est la préparation, meilleur sera l'apprentissage."

Chapitre II : présentation

Le but de l'acte de lire est la construction du sens ; comment le lecteur trouve-t-il le juste équilibre entre le nécessaire respect des indices que fournissent le texte et le légitime désir de s'investir subjectivement.

Les auteurs suivants abordent ces questions sous différents aspects : les contraintes qu'imposent le message écrit, les processus de compréhension (des mots, des phrases, des textes) et ce que nous enseignent leurs dysfonctionnements.

Jean-Pierre Jaffré rappelle que les écritures combinent de façon variable un principe phonologique et un principe sémiographique. Il montre comment la structure même d'une écriture conditionne étroitement les parcours d'apprentissage.

José Morais évoque la question de la reconnaissance des mots. Les expériences qu'il rapporte de façon détaillée tendent à montrer le rôle déterminant que jouent les représentations phonologiques prélexicales. Elles ne peuvent s'acquérir selon lui que par une instruction orientée.

Pierre Buser analyse les différentes dyslexies acquises (à la suite de lésions) et les dyslexies de développement (sans lésions). L'éventail des troubles, assez parallèles dans les deux cas, se polarise autour de deux tendances : reconnaissance globale de mots ou assemblage phonologique. Cela milite en faveur de la coexistence de deux voies complémentaires pour la lecture.

Michel Fayol, sur la question de la compréhension, montre par quels processus fondamentaux passe la compréhension des textes. Il insiste sur la façon dont le lecteur peut ou non mobiliser ses ressources, et s'assurer de sa propre compréhension. Il met en relief les possibilités qu'offre le caractère permanent de la trace écrite.

Écritures et lecture

Jean-Pierre JAFFRÉ *Chercheur au CNRS dans un laboratoire qui étudie les écritures et les orthographes de différentes langues¹, et spécialement celles du français, il anime un groupe de travail qui s'intéresse à la genèse de l'écrit². Son but est de décrire les opérations linguistiques qui sont à la base de l'écriture et de son développement, ainsi que la place qu'elles occupent chez ceux qui apprennent l'écrit.*

I - Introduction

Depuis une vingtaine d'années, on assiste à une véritable explosion des travaux sur la lecture. Ils s'intéressent notamment à l'usager, qu'il soit débutant ou expert, au contexte social et familial, au milieu scolaire, etc. Il est donc assez naturel que l'on en vienne à se préoccuper également de l'objet lui-même, c'est à dire de l'écriture, afin d'en apprécier le rôle.

Sur ce sujet, toutes les recherches ne partagent pas le même point de vue. Certaines considèrent que la lecture relève du domaine cognitif et qu'elle est avant tout une affaire de neurones ; d'autres accordent une place plus importante au domaine linguistique, avec deux tendances. La première met plutôt l'accent sur les différences entre les écritures et pose qu'en toute logique celles-ci devraient avoir une influence sur le traitement de l'information graphique ; la seconde privilégie plutôt les similitudes et considère que, toutes choses égales par ailleurs, leur influence devrait être sensiblement du même ordre.

Sans nier l'importance du cognitif, et spécialement celle des processus de traitement de l'information écrite, je défendrai pour ma part l'idée que l'écriture constitue une variable importante dans le processus d'apprentissage de la lecture³. Et pour pouvoir apprécier le poids de cette variable, j'utiliserai trois sources d'information : a) l'analyse linguistique des écritures ; b) la distinction entre apprenti et expert ; c) les processus d'acquisition de l'écrit, en lecture notamment puisque c'est là qu'ils sont les mieux connus.

¹ Laboratoire HESO (Histoire et structures des orthographes et des systèmes d'écriture), UPR 113 du CNRS, 27, rue Paul Bert, 94200 Ivry-sur-Seine.

² Le groupe LEA (Linguistique de l'écrit et de l'acquisition)

³ On trouve cette idée chez Downing (1973) quand il écrit : "The writing system is an important variable in the learning to read process"

I - Analyse linguistique des écritures

L'écriture donne une configuration visible aux unités linguistiques d'une langue, qu'elles aient une fonction phonologique (syllabes ou phonèmes) ou significative (morphèmes ou mots). Les typologies des écritures mettent traditionnellement l'accent sur les unités qu'elles jugent dominantes dans une écriture donnée. Ainsi, Gelb (1973) distingue écritures logosyllabiques, syllabiques et alphabétiques, tandis que Sampson (1985) oppose écritures logographiques et phonographiques. Des typologies plus récentes montrent toutefois que toutes les écritures notent des unités phonologiques et des unités significatives. Cette position n'est d'ailleurs pas nouvelle : on la trouve dès le début du XIX^{ème} siècle dans l'analyse des hiéroglyphes égyptiens par Champollion.

Nous admettons donc que toutes les écritures combinent, selon des modalités variables, deux principes : le principe phonographique et le principe sémiographique. C'est ce que l'on appelle la mixité de l'écriture (Catach, 1988). Les différentes unités linguistiques représentées ne se contentent pas pour autant de coexister ; elles s'influencent mutuellement et cette influence varie avec les écritures et les conditionne. Ainsi, les unités non-significatives (phonogrammes, syllabogrammes) peuvent être des constituants de la structure significative (alphabets occidentaux et sémitiques, kana japonais) ; mais elles peuvent être d'emblée une face du signe (hanzi chinois, kanzi japonais).

En lecture, ces différences structurelles ont une double incidence. La nature du rapport entre unités phonographiques et unités sémiographiques permet tout d'abord d'anticiper les différences de traitement sous-jacentes, en opposant une analyse centrée sur des unités non-significatives dans un cas, et une analyse mêlant le significatif et le non-significatif dans l'autre. On peut ainsi s'attendre à observer des différences de modalités entre l'acquisition de la lecture en français et en chinois, ou en japonais, par exemple. Dans le premier cas, les unités non-significatives ne donnent qu'un accès indirect aux signes linguistiques mais elles sont en nombre relativement restreint. Dans le second cas, la voie est plus directe mais les unités phonographiques sont en plus grand nombre.

Le degré d'accessibilité aux signes dépend également de la nature des unités linguistiques. Ainsi les syllabes sont plus accessibles que les phonèmes et certains spécialistes en font même une unité phonographique idéale (Miller, 1994). C'est sans doute ce qui explique que les syllabogrammes sont à la base d'écritures qui, jusqu'à preuve du contraire, sont tout à fait indépendantes les unes avec les autres (Sumer, Chine, Japon, Amérique) tandis que les alphabets ont un même ancêtre sémitique. Le principe phonographique de l'écriture n'est donc pas totalement homogène mais il demeure rentable, en théorie au moins, grâce à la notion de règles de correspondance. Seule ombre au tableau, plus les unités relevant de ce principe sont en nombre restreint et plus elles sont abstraites.

Les fondements sémiographiques sont encore plus hétérogène que les fondements phonographiques. Les langues obéissent à des principes structuraux très divers. Elles peuvent être plutôt isolantes, comme le chinois, et ont alors tendance à séparer nettement les unités significatives, ou morphèmes ; elles peuvent être plutôt

agglutinantes, comme le turc, et dans ce cas regrouper selon un ordre prévisible des affixes autour d'une racine ; elles peuvent être plutôt flexionnelles, comme le français, et dans ce cas une même fonction linguistique peut être remplie par des formes différentes (ou allomorphes). Les langues mêlent le plus souvent ces tendances dont la présence se marque dans l'écriture par le biais de la segmentation de mots. Le terme "mot" désigne par conséquent des notions hétérogènes, qui changent avec la structure fondamentale des langues.

Comme on peut le voir à la lecture de ce qui précède, le fait de définir l'écriture à l'aide de deux principes fondateurs, phonographique et sémiographique, ne signifie pas absence de différences entre les écritures, bien au contraire. C'est cependant cette double tendance qui, en l'état actuel de nos connaissances, me semble capable d'éclairer le débat sur la lecture, en permettant de mieux comprendre en quoi l'acquisition varie ou non quand les écritures changent.

I - L'apprenti et l'expert

Les structures fondamentales telles que je viens de les évoquer rapidement ne sont évidemment pas sollicitées de la même façon selon que l'on a affaire à un apprenti ou à un expert. L'Expert dispose d'un certain nombre de compétences plus ou moins automatisées et sa préoccupation majeure, en lecture, porte sur la gestion des informations ; l'apprenti doit au contraire construire ces compétences et il est pour cela tributaire d'un certain nombre de mécanismes de base (voir IV ci-dessous).

Les travaux sur le lecteur expert font la part belle à un traitement automatique et direct des unités graphiques. Il semble pouvoir compter sur des images orthographiques constituées qui permettent un accès direct à la compréhension. D'une certaine façon, on peut dire que, pour cet expert, la fin - la compréhension - importe finalement autant sinon plus que les moyens - les procédures d'accès. C'est pour cela que, à ce niveau, on peut dire que les écritures ont plutôt tendance à se rassembler, soumises qu'elles sont à l'usage. Les routines syntaxiques facilitent la prédominance des concepts, ce qui conduit le lecteur expert à privilégier la dimension significative des unités linguistiques et donc la dimension sémiographique de l'écriture. C'est sans doute pour cette raison que la notion de mot a pris une telle importance dans notre environnement culturel.

Ces caractéristiques communes n'excluent pas pour autant certaines différences de traitement dues aux écritures. J'en signalerai deux. Le détour phonique d'abord, qui semble plus ou moins important selon que l'on a affaire à des écritures "de surface", plutôt sensibles à la variation phonique, ou à des écritures "profondes", plutôt sensibles à la structure morphologique. Des travaux comparant l'écriture du chinois et celle de l'anglais indiquent par exemple qu'on accéderait plus rapidement au sens dans le premier cas. Une telle assertion mériterait toutefois d'être vérifiée par des travaux complémentaires. Le rôle du contexte pourrait lui aussi varier avec les écritures. Les écritures alphabétiques, parce qu'elles notent les consonnes et les voyelles, semblent fonctionner comme des écritures à traitement indiciel optimal : leur lecture paraît centrée sur le traitement des indices mais très peu sur le contexte, compte tenu de la syntaxe.

L'identification des mots pourrait en revanche faire plus nettement appel au contexte dans deux cas : quand la segmentation des unités graphiques ne correspond pas à des mots mais à des morphèmes, comme en chinois, et quand les écritures sont défectives, comme en hébreu et en arabe où l'omission des voyelles crée des ambiguïtés.

Ces différences dans la gestion experte de l'information graphique n'ont cependant qu'un rapport assez éloigné avec les différences qui affectent l'acquisition de l'écrit.

IV - Écritures et acquisition de la lecture

J'aborderai la question de l'acquisition en analysant les processus de construction du lexique orthographique et, pour conserver le point de vue comparatiste qui est le mien, j'utiliserai deux "entrées" majeures, la notion de voie duelle et celle d'économie mixte des écritures.

a) Processus et étapes - Pour envisager la construction du lexique orthographique, on peut s'en tenir à un modèle comme celui de Frith (1985), qu'elles qu'en soient par ailleurs les limites. Ce modèle distingue trois types de procédures, qui sont autant d'étapes menant à la maîtrise de l'écrit. Les procédures logographiques viennent d'abord qui permettent aux apprentis lecteurs de reconnaître quelques mots sur la base d'indices partiels. Pour disposer d'une compétence plus rentable, ces mêmes apprentis doivent utiliser des procédures phonographiques, avec les différences déjà indiquées selon que l'on a affaire à des syllabes ou à des phonèmes. La rentabilité est cette fois importante mais elle ne suffit pas pour maîtriser l'écriture. Cette maîtrise, on l'a vu, repose sur des bases plus complexes encore (séquence de lettres, fonction lexicale et morphographiques pour prendre en compte la complexité des relations structurelles des langues, au plan des unités significatives cette fois.

Ces diverses procédures contribuent théoriquement à la mise en place d'un lexique orthographique mais on peut penser que leur contribution effective reste déterminée, en partie au moins, par la configuration de l'écriture. Ainsi, par exemple, l'accès à la dimension phonographique serait plus immédiat en allemand qu'en anglais (Wimmer & Hummer, 1990). En fait, cette hypothèse fait actuellement l'objet de recherches qui sont encore bien loin d'avoir livré toutes leurs conclusions.

b) La voie duelle - Les modèles à voie duelle reposent sur une distinction pratique entre les procédures d'assemblage et d'adressage. Les premières impliquent un détour par les correspondances phonographiques, et donc un accès indirect à l'information graphique ; les secondes supposent au contraire un accès direct à l'information mise en mémoire. L'assemblage présente l'avantage de la récurrence et de l'économie. Il permet de faire face à des situations nouvelles en mettant à disposition le lexique oral. Il est en revanche relativement coûteux (décomposition, recombinaison, transcodage, etc.). A l'inverse, parce qu'il permet une reconnaissance plus rapide, l'adressage est relativement efficace mais nécessite un entraînement plus long, facilité cependant par la fréquence des mots.

Puisque l'objectif est de devenir un lecteur expert, les procédures d'adressage peuvent être considérées comme un but à atteindre. Leur mise en place est toutefois difficilement envisageable en l'absence de récurrences structurelles, phonographiques dans un premier temps, morphographiques ensuite. Cette démarche psychologique nous ramène une fois encore et pour partie au moins, au double fonctionnement des écritures.

Plus un système est proche de ce que l'on désignera comme un idéal phonographique (autant d'unités phoniques que d'unités graphiques), moins les règles de correspondance seront nombreuses et plus les mécanismes auront des chances d'être économiques. Mais cette économie ne fournit qu'une solution indirecte et partielle aux problèmes que pose l'acquisition de la lecture. L'accès aux unités significatives, but tout à fait indispensable à terme, ne passe pas en effet par un traitement de chacune des unités phoniques, ou graphiques. Il repose au contraire sur le traitement d'unités plus larges et plus synthétiques. Pour un usager compétent, l'image phonique [lak] n'équivaut pas à la somme des phonèmes [l] + [a] + [k], pas plus que l'image graphique "lac" n'équivaut à la somme des lettres "l", "a" et "c".

A l'opposé, et a priori, un système qui est éloigné de l'idéal phonographique - qui est donc plus proche de l'idéal sémiographique -, a des chances d'être plus efficient puisqu'il repose sur des unités linguistiques plus synthétiques et donc plus directement significatives.

Ce faisant, il s'éloigne des critères d'économie, tels qu'on peut les envisager au plan phonographique au moins. Il en résulte un accroissement important du nombre des unités, ce qui pose d'autres problèmes, notamment pour les mettre en mémoire.

Si l'on s'en tient à ces remarques, il apparaît en tout cas qu'en matière d'écriture, la solution optimale ne se trouve ni du côté phonographique, ni du côté sémiographique.

c) L'économie mixte des écritures - Si l'on devait envisager le fonctionnement d'une écriture "idéale" - mais il s'agit là d'une attitude spéculative -, il faudrait sans doute associer deux critères :

1 - un critère d'économie maximale qui facilite la mise en place des fondements de la lecture-écriture (entrée dans l'écrit), sur la base d'un inventaire restreint d'unités segmentales (non-significatives) et d'un nombre minimal de règles ;

2 - un critère d'efficacité maximale qui satisfasse les besoins du lecteur expert. Pour cela, les unités significatives doivent se distinguer nettement les unes des autres de façon à éviter toute ambiguïté. Au principe de la liste ouverte (chaque mot formant une entité autonome), on préférera cependant un inventaire étendu à structure complexe (une structure voisine pour les mots sémantiquement voisins).

Mais dans les faits une écriture peut difficilement répondre de façon satisfaisante à ces deux critères à la fois :

1 - ou bien elle est très économique mais elle alors sensible à la variation phonologique qu'elle transcrit. On parle dans ce cas d'écriture "de surface" ou "transparente". Le plus souvent, les écritures de ce type correspondent à des langues où la phonologie contraint fortement la morphologie. C'est le cas des langues à dominante flexionnelle (d'une façon générale les langues romanes et spécialement le français) ou agglutinante (turc, hongrois). L'économie phonographique s'accompagne donc d'un poids morphologique, ce qui signifie qu'une même fonction morphologique peut comporter

des variantes (allomorphes). A contrario, ce poids peut devenir un avantage pour l'acquisition puisque toute variation correspond à une variation phonique, et vice versa.

2 - ou bien l'écriture est très efficiente et dans ce cas elle donne "à voir" du sens linguistique de façon plus tangible. On parle dans ce cas d'écriture "profonde" ou "opaque". La référence à l'oral, moins mécaniste, est plus coûteuse. Les faits demeurent structurés - on n'envisage pas une écriture dont chaque unité significative constituerait une entité spécifique - mais la structure est moins économique que ne l'est par exemple un alphabet. La plus grande efficacité vient cependant de ce que les unités de base font sens sans nécessiter une reconstruction. Elles sont en quelque sorte prêtes à l'emploi. Toutefois, cet accès au sens exige une capacité analytique de niveau morphologique. Une écriture comme celle du chinois reflète assez bien cette tendance.

En fait, la résolution de la double nécessité de l'écriture (économie et efficacité) se ramène à la nécessaire coexistence de niveaux d'économie : des structures situées à des niveaux différents demeurent malgré tout interdépendantes. L'économie phonographique sert lors des premiers apprentissages tandis que l'économie morphographique joue son rôle plus tardivement quand les compétences de base sont en place. Cette coexistence prend toutefois des formes qui varient avec les écritures.

Le chinois opte pour une coexistence à double face, à part égale en quelque sorte. La dimension phonographique (syllabe et clés phonétiques) fonctionne en parallèle avec la dimension sémiographique (clés sémantiques), qu'elle accompagne. Le passage apprenti → expert procède dans ce cas d'un changement de focalisation, d'une sorte de glissement du signifiant phonique vers le signifiant graphique.

L'hébreu et l'arabe optent plutôt pour la coexistence d'une racine (essentiellement consonantique) et d'un schème grammatical (essentiellement vocalique). La mutation apprenti → expert relève alors d'un aménagement interne, marqué par le passage d'une écriture "pointée" - qui note les voyelles et les consonnes - à une écriture "non pointée" - qui note essentiellement les consonnes - . Tout se passe en fait comme si l'on précédait à l'allègement d'un échafaudage phonographique.

Les écritures alphabétiques - dont le français - optent pour la combinatoire, les unités phonographiques constituant la base élémentaire des unités sémiographiques. Comme pour le chinois, le apprenti → expert implique un changement de focalisation, à cela près que les plans concernés ne sont pas les mêmes : la phonographie compose la sémiographie plus qu'elle ne lui correspond.

V - Conclusion

Il n'existe donc pas d'écriture idéale, pas plus qu'il n'existe de solution écrite idéale. Pour s'en tenir au niveau de l'écriture, c'est-à-dire du système et non de l'orthographe, on peut dire que, d'un point de vue cognitif, la lecture crée des besoins très diversifiés auxquels chaque écriture s'efforce de répondre avec ses points forts. La force - et la faiblesse - de ces points varient avec les besoins : pour un apprenti, la "force" d'une écriture (économie et rentabilité) se situe plutôt au niveau phonographique ; pour

un expert, elle se situe plutôt au niveau sémiographique (structure de la langue et iconicité du signe).

Chaque écriture contraint par conséquent le parcours de l'apprenti, à sa manière. Avec les écritures alphabétiques, et dans le meilleur des cas, la compétence phonographique pourrait ralentir le traitement sémantique des indices graphiques. En revanche, ce type d'écriture semble offrir une puissance de décodage qui permet de "lire" un mot jamais rencontré auparavant. Les écritures morphographiques, comme le chinois par exemple, parce qu'elles privilégient des unités significatives - via la syllabe - permettent un traitement sémantique plus efficace mais, revers de la médaille, l'expert a davantage de difficultés pour accéder aux unités qui ne relèvent pas de sa compétence graphique. Un chinois, par exemple, ne peut décoder un mot qu'il rencontre pour la première fois.

La lecture de toute écriture semble donc poser des problèmes à la fois généraux et spécifiques. Dans un ouvrage de synthèse paru récemment, Taylor & Olson (1995) formulent cela de la façon suivante : "Les écritures logographiques et phonétiques sont à la fois différentes et identiques, tout dépend de l'aspect que l'on retient. Les différences concernent plutôt la reconnaissance des mots tandis que les similitudes portent davantage sur la lecture des textes"

En tout état de cause, il est encore un peu tôt pour avancer des conclusions plus précises et il reste encore bien des observations à mener pour que l'on puisse se prononcer sur l'importance réelle de la variable "écritures" en lecture et, plus généralement, en literacie⁴.

(Une première version de ce texte a été publiée dans le compte-rendu d'un stage organisé à Lyon par J.-P. Lepri)

⁴ Le terme "Literacie" désigne l'ensemble des aptitudes requises en lecture et en écriture.

Références bibliographiques

CATACH N., L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime, in N. Catach, dir., ***Pour une théorie de la langue écrite***, Editions du CNRS, 243-259, 1988

DOWNING J., **Is literacy acquisition easier in some languages than in others ?** Visible language, vol. 7, 2, 145-154, 1973

FRITH U., Beneath the surface of developmental dyslexia; in K.E. Patterson & al., eds., ***Surface Dyslexia : Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading***. LEA, 301-330, 1985

GELB I.J., **Pour une théorie de l'écriture**. Flammarion, 1973

MILLER D.G., ***Ancient scripts and phonological knowledge***. Benjamins, 1994

SAMPSON G., ***Writing Systems***. Hutchinson, 1985

TAYLOR I. & OLSON D.R., eds, ***Scripts and literacy. Reading and learning to read alphabets, syllabaries and characters***, Kluwer, 1995

WIMMER H. & HUMMER P., ***How German-Speaking first graders read and spell*** : doubts on the importance of the logographic stage, Applied Linguistics, 11, 349-368, 1990

Résumé

Jean-Pierre Jaffré s'intéresse à l'écriture comme système et il essaie d'analyser son rôle en lecture.

Toutes les écritures combinent deux principes - phonographique et sémiographique - qui coexistent selon des proportions variables. L'analyse de cette variation aide à mieux comprendre le degré d'interdépendance entre la lecture et les écritures.

Le lecteur expert exploite plutôt la dimension sémiographique, en s'appuyant notamment sur des images orthographiques porteuses de sens. L'apprenti lecteur, quant à lui, doit construire ces images. Pour y parvenir, il est tributaire du système propre à chaque écriture et de la nature de ses éléments de base. Quand ces unités sont phonographiques, et notamment alphabétiques, elles sont peu nombreuses. Quand elles sont sémiographiques, en revanche, leur nombre augmente grandement.

Aucune écriture ne permet de satisfaire avec un égal bonheur les critères d'économie et d'efficacité que requièrent respectivement l'apprentissage et le traitement expert. Plus les éléments de base de l'écriture sont en nombre restreint, plus leur assemblage est économique, mais plus leur construction mentale est abstraite. Plus ces éléments sont nombreux, plus leur mise en mémoire prend du temps, mais plus ils sont prêts à l'emploi. Il n'existe à cet égard aucune écriture idéale mais seulement des écritures "mixtes" qui satisfont de façon très variable les intérêts multiples et divergents des usagers.

La lecture et l'apprentissage de la lecture : des questions pour la science

José MORAIS *est docteur en Sciences Psychologiques. Il est professeur de psychologie expérimentale, psychologie cognitive, psycholinguistique et neuropsychologie, directeur du Laboratoire de Psychologie expérimentale et doyen de la Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, à l'Université Libre de Bruxelles.*

Tout le monde, ou presque, a un avis sur les bonnes et les mauvaises manières de lire et d'apprendre à lire. Comme on pourrait en avoir sur les bonnes et les mauvaises manières de vivre. En d'autres termes, la lecture et l'apprentissage de la lecture n'appartiendraient pas au domaine de la science, mais à celui de l'opinion - chacun peut en avoir une. Nous entendons, de la bouche d'un neurologue, que la maladie d'Alzheimer affecte la mémoire sémantique et la maladie de Parkinson l'organisation des actions ; nous l'acceptons, car c'est la science qui parle. Mais où est-elle, la science de la lecture ? Ou bien elle est ignorée du public, ou bien elle fait l'objet du même ricanement injuste qui harcèle la météorologie, laquelle prévoit du soleil et nous envoie de la pluie : "Les spécialistes de la lecture ?, ils ne sont pas d'accord entre eux..., ils exhument les vieilles recettes pour remplacer les nouvelles qui ont échoué" - , voilà un type de discours qu'on trouve dans la presse ou qu'on entend sur les bancs du métro.

Quand on parle de lecture, de quoi parle-t-on exactement ? La lecture est une activité mentale. Elle suppose, de la part du lecteur, un ensemble de capacités dont certaines lui sont spécifiques et d'autres interviennent aussi dans le langage oral. La science qui étudie les capacités et l'activité mentales est la psychologie cognitive. La psychologie cognitive est une discipline faisant partie de ce qu'on appelle maintenant couramment les "sciences cognitives", lesquelles ont une influence majeure dans la révolution technologique de notre temps. Elle utilise essentiellement la méthode expérimentale et se fonde sur le principe, partagé par toute science naturelle, que toute affirmation avancée doit être vérifiée et appuyée par des faits.

La psychologie cognitive s'intéresse à la lecture depuis plus de cent ans. Mais c'est surtout depuis environ 25 ans qu'elle a fait des progrès considérables dans la connaissance des processus de la lecture, grâce essentiellement aux nouvelles théories du langage et du fonctionnement cognitif et à l'utilisation de méthodologies expérimentales qui ont recours aux possibilités offertes par l'informatique. Comme il est de règle dans les sciences expérimentales, les nouvelles connaissances se matérialisent à travers des textes soumis à examen par d'autres spécialistes que l'auteur lui-même et destinés à être publiés dans les revues scientifiques de la discipline. La langue anglaise étant devenue la langue scientifique internationale, la presque totalité des articles

scientifiques importants sur la lecture, même ceux écrits par des auteurs francophones, sont publiés en anglais. L'équipe de chercheurs dont je fais partie, au Laboratoire de Psychologie Expérimentale de l'Université Libre de Bruxelles, a contribué un peu à cette littérature scientifique depuis une vingtaine d'années (l'expression "un peu" ne relevant pas du désir de paraître modeste, mais de mon intention de faire remarquer que les progrès sont dûs à des dizaines d'équipes de grande valeur, que ce soit en Europe, en Amérique du nord, en Asie ou en Australie). J'ai estimé être de mon devoir de livrer au public francophone non spécialisé mais intéressé une synthèse de nos connaissances sur la lecture et l'apprentissage de la lecture : elle apparaît dans mon livre "**L'Art de Lire**" (Editions Odile Jacob, 1994), qui inclut les références de quelques centaines de travaux scientifiques. L'objectif du présent texte est plus limité. Je tenterai d'illustrer, par quelques notions et faits expérimentaux, l'existence et la pertinence de la psychologie cognitive de la lecture et de présenter ce que nous savons déjà et ce que nous ne savons toujours pas. Je tenterai aussi de dégager de ce que nous savons des suggestions en ce qui concerne la politique de l'éducation et l'enseignement de la lecture.

I - La reconnaissance des mots écrits

Sans ignorer l'apport de l'exercice de la lecture au développement de nos capacités de traitement sémantique, syntaxique et pragmatique du langage, on peut affirmer que l'habileté de reconnaissance des mots écrits, c'est-à-dire, l'habileté à trouver la prononciation et la signification des mots à partir de leur forme écrite, constitue la capacité spécifique de la lecture.

Nous, lecteurs habiles, avons l'impression de reconnaître naturellement, directement, sans effort, les mots qui se présentent dans les textes. Cependant, notre impression subjective de facilité ne doit pas nous faire croire que cette reconnaissance est obtenue sans faire intervenir un ensemble extrêmement complexe d'opérations mentales. Nos impressions sont de très mauvaises conseillères lorsqu'il s'agit de comprendre le fonctionnement cognitif. Ci-dessous, j'indique trois caractéristiques essentielles du processus de reconnaissance des mots écrits. Toutes les trois ont été mises en évidence par des travaux où l'on est allé au-delà des apparences. Ensuite, j'indiquerai de manière très succincte la structure du système de reconnaissance des mots dont dispose le lecteur habile.

1. Les mouvements oculaires pendant la lecture

Nous avons l'impression de lire en balayant le texte de manière continue. Rien de plus faux. Un ophtalmologue français, E. Javal, démontra voici plus d'un siècle, que nous lisons en réalisant une série de fixations dans une direction déterminée (de gauche à droite dans notre système d'écriture). La durée de chaque fixation est très variable suivant les mots et le degré d'habileté ; pour un lecteur habile la moyenne se situe entre un cinquième et un tiers de seconde. Les sauts ("saccades") entre les fixations sont très brefs, d'environ un trentième de seconde.

L'information visuelle est traitée pendant les fixations. Les enregistrements des mouvements oculaires pendant la lecture de textes montrent qu'on fixe successivement presque tous les mots. C'est tout à fait compréhensible puisqu'on sait que l'acuité visuelle n'est élevée que dans la région fovéale de la rétine. Certains scientifiques ont mis au point une technique informatisée d'étude de la quantité et de la nature de l'information graphique traitée suivant qu'elle stimule la partie fovéale (en quantité de texte, cela représente environ quatre lettres) parafovéale ou périphérique de la rétine. Dans une version de cette technique, seul un certain nombre de lettres à gauche et à droite du point de fixation sont présentées sans altération, les autres sont remplacées par des "x" non informatifs. Au fur et à mesure que le lecteur progresse dans la lecture du texte, la région de texte visible accompagne cette progression, grâce à un programme qui calcule, pendant la saccade, l'amplitude de celle-ci et détermine donc la position de la fixation suivante. Une autre version de la technique permet de changer la séquence de lettres disponibles en région parafovéale pendant la fixation n en une autre séquence de lettres lorsque le lecteur, à la fixation $n+1$, a cette région du texte en vision fovéale. Les ralentissements éventuels observés sur la vitesse de lecture et sur la durée de la fixation $n+1$ permettent de déterminer quelle quantité de texte est normalement traitée à chaque fixation.

Les résultats de ces études montrent que le lecteur peut repérer les frontières entre les mots dans une région comprenant tout au plus une vingtaine de lettres et que l'identité des caractères n'est obtenue que dans une "fenêtre" de moins de dix lettres. Aucun apprentissage, qui ne conduirait pas à remplacer la lecture par une sorte de piochage ci et là dans le texte, ne permet d'outrepasser ces limitations qui sont d'ordre physiologique. Les méthodes dites d'entraînement perceptif ne sont donc d'aucune utilité. Ceci dit, il est clair que le comportement oculaire des lecteurs change au fur et à mesure que leur habileté de lecture augmente. Mais c'est l'amélioration de cette habileté qui détermine les changements dans les mouvements oculaires, et pas l'inverse. Avec l'expérience de la lecture, le lecteur devient capable de traiter plus vite et plus efficacement l'information disponible pendant chaque fixation. Supposons le morceau de texte "les films que vous pourrez voir cette semaine au cinéma sont...". En devenant plus habile, le lecteur pourra éventuellement sauter au-dessus du mot "au", faire une seule fixation (de plus en plus brève) du mot "cinéma" au lieu de deux, et ne refixera plus, ou presque pas, les mots déjà fixés. C'est l'automatisation de son habileté à reconnaître chaque mot du texte qui est essentiellement à la base de cette évolution dans le comportement oculaire.

2. La structure interne des mots

Un mot est une structure linguistique. Il est composé d'unités morphologiques et phonologiques (et, dans le cas des mots écrits, d'unités orthographiques). Les théories de la reconnaissance des mots écrits élaborées jusqu'il y a une dizaine d'années faisaient peu de place au rôle de ces unités. On pensait que l'identification des lettres, réalisée en parallèle (c'est-à-dire, en même temps pendant la fixation), conduisait directement à l'activation des représentations mentales des mots qui comprennent ces lettres. Actuellement, plusieurs méthodes expérimentales ont permis de réunir des

données qui montrent que l'identification des mots passe, après l'identification des lettres, par l'activation des représentations mentales des unités morphologiques, phonologiques et orthographiques qu'ils contiennent. Ainsi, la présence d'un symbole étranger au mot interfère moins sur l'identification de ce mot, s'il sépare deux unités perceptives, que s'il détruit l'intégrité de ces unités : BAT*EAU prend plus de temps à lire que BA*TEAU (car, dans le premier cas, les unités syllabiques ne sont pas respectées) et B*LANC ou BLA*NC prennent plus de temps à lire que BL*ANC (car B*L détruit l'intégrité d'une unité sous-syllabique appelée "attaque", et A*NC détruit l'intégrité de la partie restante de la syllabe, appelée "rime").

Nous ne savons pas encore exactement dans quelles conditions ces différentes unités sous-lexicales interviennent dans la lecture. On pense actuellement que la nature des unités impliquées dépend du système de conventions orthographiques de la langue. En espagnol, par exemple, l'orthographe est transparente, en ce sens que la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes de la langue est assez simple, tandis qu'en anglais cette correspondance est complexe (avec, en outre, le fait que l'orthographe de beaucoup de mots contient des idiosyncrasies) et qu'en français nous avons une situation intermédiaire, la complexité et l'irrégularité de l'orthographe affectant davantage l'écriture que la lecture. Par ailleurs, les propriétés phonologiques de la langue sont susceptibles d'influencer la nature des unités sub-lexicales utilisées par le lecteur. Or, les langues peuvent différer entre elles, notamment, par le nombre et la complexité des structures syllabiques, la présence ou non de syllabes fermées, et le nombre de voyelles.

De toutes façons, quels que soient les mots et la langue, nous savons déjà qu'il n'y a pas de perception directe des mots. Leur perception comporte l'activation d'un système hautement automatisé et extrêmement rapide qui traite les caractéristiques physiques des lettres, identifie celles-ci, active des représentations (dites prélexicales) d'unités sous-lexicales (probablement en fonction des mots et de la langue), et enfin active des représentations des mots, ce qui nécessite encore des processus de discrimination parmi les représentations activées (beaucoup de mots sont très similaires orthographiquement). Ces différentes étapes n'ont probablement pas lieu d'une manière strictement séquentielle. On pense qu'elles pourraient se dérouler en cascade : avant même que le traitement à un niveau ne soit terminé, des résultats préliminaires sont communiqués au niveau suivant.

Il va de soi que toute cette activité mentale conduisant à la reconnaissance des mots se fait, chez le lecteur habile, de manière inconsciente et qu'il n'a aucun moyen d'accéder, par introspection, même s'il le voulait, aux composantes internes de ce système. Son impression subjective est, comme nous l'avons vu, de reconnaître chaque mot écrit directement et immédiatement. Nous ne saisissons pas non plus, en regardant l'orange que nous prenons, ni les processus qui se passent dans l'orange même (y compris les mouvements de ses particules élémentaires), ni les processus qui se passent dans notre cerveau : les processus posturaux, proprioceptifs et tactiles associés à notre action et les processus d'identification visuelle et fonctionnelle de l'objet.

3. Les représentations phonologiques prélexicales

Reconnaître un mot, je l'ai dit plus haut, c'est accéder à sa signification, mais aussi à sa prononciation, c'est-à-dire à sa représentation phonologique. Il ne faut pas confondre cette représentation phonologique qui devient disponible dès la reconnaissance du mot et les éventuelles représentations phonologiques qui serviraient à la reconnaissance même et que pour cette raison nous appelons prélexicales. Beaucoup de recherches ont tenté d'estimer dans quelle mesure des représentations phonologiques interviendraient dans la reconnaissance des mots. Au début des années quatre-vingts, la majorité des chercheurs penchait vers l'idée que les représentations phonologiques interviennent dans la reconnaissance des mots peu familiers et que la reconnaissance des mots familiers se ferait sur une base exclusivement orthographique. Cependant, depuis une demi-douzaine d'années, des travaux utilisant diverses techniques expérimentales montrent que la présentation d'une séquence de lettres orthographiquement acceptable dans la langue du lecteur (qu'il s'agisse d'un mot familier ou peu familier, et même si la séquence de lettres ne constitue pas un mot - nous l'appelons dans ce cas "pseudomot") entraîne obligatoirement et automatiquement l'activation de représentations orthographiques et phonologiques prélexicales.

A titre d'illustration, voici la description de l'un de ces travaux, réalisé par Rayner, Sereno, Lesch et Pollatsek, de l'Université de Massachusetts, et publié dans la revue "*Psychological Science*" (1955, 6, 26-32). Les auteurs ont utilisé la technique informatisée décrite plus haut qui permet de changer le texte pendant les saccades du lecteur. Dans le travail en question, le lecteur est en train de lire une phrase (par exemple, "The bird prefers beech trees for nesting") qui comporte, à un certain endroit, une séquence aléatoire de lettres à la place d'un mot (dans l'exemple, le mot "beech"). Lorsque sa saccade oculaire l'amène à fixer cette séquence de lettres, celle-ci est remplacée, sans que le changement ne soit remarqué, par un mot. Ce mot (appelons-le amorce) peut être soit un homophone du mot remplacé (c'est-à-dire, se prononçant de la même manière : par exemple, "beach"), soit un non-homophone mais tout aussi similaire visuellement ("bench"), soit un mot tout à fait différent mais de même longueur ("noise"). Ce changement n'est pas remarqué par le lecteur. Pendant la fixation, le mot-amorce est lui-même remplacé par le mot qui aurait dû figurer dans la phrase ("beech"). Le fait que le lecteur ait vu pendant quelque temps "noise" en vision fovéale avant de fixer "beech", doit en principe le gêner un tant soit peu, et ce que les auteurs ont cherché à déterminer est si avoir vu "bench" ou "beach" le gêne moins, puisque ces mots-ci ne se distinguent de "beech" que par une lettre.

C'est exactement ce qui arrive. Lorsque le mot-amorce est présenté pendant à peine 30 millisecondes et immédiatement remplacé par le mot-cible, la durée de fixation de "beech" est (en moyenne, naturellement) de 400 millisecondes s'il a été précédé de "noise" mais de 370 millisecondes s'il a été précédé de "bench" ou de "beach". Donc, avoir vu pendant un temps très bref un autre mot, visuellement similaire au mot-cible, aide le lecteur à reconnaître ce dernier.

Ces seules données ne permettent pas de démontrer l'activation de représentations phonologiques prélexicales, puisque le "gain" en temps de traitement est le même lorsque l'amorce est "bench" que lorsque l'amorce est "beach". L'homophonie n'a pas

apporté un gain supplémentaire. Mais si on allonge très légèrement la durée de présentation de l'amorce, la passant de 30 à 36 millisecondes, les résultats changent. Dans ce cas, la durée de fixation de "beech" est de 430 millisecondes lorsqu'il est précédé de "noise", de 400 millisecondes lorsqu'il est précédé de "bench" (ce qui implique que la similitude visuelle continue à être bénéfique), et - voici le résultat important - de 370 millisecondes lorsqu'il est précédé de "beach".

Donc, en augmentant très légèrement la durée de l'amorce, on voit apparaître un gain supplémentaire dû à l'homophonie. Autrement dit, des représentations phonologiques ont pu être activées entre 30 et 36 millisecondes à partir du début de la fixation. A ce stade, il est clair que la signification n'a pas encore été extraite, car si c'était le cas la signification de "beach" (plage) aurait plutôt interféré sur le traitement de "beech" (hêtre). D'ailleurs, les gains obtenus sont les mêmes que ceux indiqués ci-dessus lorsqu'on utilise un pseudomot comme amorce.

C'est par des expériences minutieuses comme celle que je viens de présenter que les scientifiques de la lecture cherchent à décrire ce que fait le lecteur en lisant. Ce sont des processus qui échappent totalement à la conscience du lecteur. On peut faire prendre conscience à Monsieur Jourdain qu'il fait des vers, mais on ne peut pas faire prendre conscience au lecteur de ce qu'il fait en lisant. Ce que nous pouvons, par contre, c'est prendre **connaissance** de ce que nous faisons en lisant, à travers une démarche expérimentale soumise aux règles de la méthode expérimentale. Il revient au chercheur, et à tout lecteur qui voudrait bien pousser sa réflexion jusque-là, d'analyser de manière critique la démarche expérimentale à la recherche de possibles erreurs d'application ou d'interprétation, et s'ils n'en trouvent pas, d'accepter, ne fût-ce que provisoirement, les conclusions qui découlent de ces expériences. Celles-ci, que je ne pourrai pas décrire davantage dans ce texte, suggèrent fortement que le processus de reconnaissance des mots écrits débute par l'identification des lettres et se poursuit par l'activation de représentations orthographiques **et** phonologiques prélexicales.

4. La structure du système de reconnaissance des mots

Revenons à l'expérience décrite ci-dessus. Dans le cas de "beech", les amorces "beach" et "bench" ne différaient de la cible que par une lettre médiane. D'autres ensembles de mots ont été utilisés dans lesquels la différence portait sur la lettre initiale. Les résultats ont été sensiblement les mêmes. Ceci implique que l'activation des représentations orthographiques et phonologiques prélexicales dont il est question dans cette situation de lecture de phrases assez simples par des lecteurs habiles est une activation qui n'a pas lieu lettre à lettre de gauche à droite, mais en parallèle pour l'ensemble des lettres.

Nous, lecteurs habiles, possédons donc une procédure de traitement orthographique et phonologique prélexical qui, en plus d'être automatique, rapide et inconsciente, fonctionne en parallèle. Ce n'est pas, cependant, la seule procédure que nous pouvons utiliser en lecture. Quand nous étions apprentis-lecteurs, nous utilisions une procédure de décodage phonologique séquentiel (souvent appelé déchiffrage), basé sur notre connaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes dans notre langue. Cette procédure-là n'est ni automatique ni rapide, l'apprenti-lecteur l'utilise

de manière intentionnelle pour lire notamment des mots qu'il n'a jamais vus (comment, autrement, pourrait-il lire des mots jamais rencontrés ?). Cette procédure, nous lecteurs habiles y avons toujours accès. Nous n'y avons pas recours pour lire des textes faciles, familiers, mais nous l'utilisons pour lire des textes qui comportent des mots peu familiers ou même inconnus. Les tests d'habileté à lire des pseudomots permettent d'évaluer le degré de maîtrise de cette procédure.

Un travail publié par Bell et Perfetti dans la revue "**Journal of Educational Psychology**" (1994, 86, 244-255) illustre bien l'utilisation occasionnelle de cette dernière procédure par le lecteur habile. Ces auteurs ont évalué dans quelle mesure un certain nombre de capacités permettent de rendre compte des différences individuelles dans la compréhension de textes. Lorsqu'il s'agissait de textes d'histoire, la capacité de compréhension à l'écoute permettait de rendre compte de plus de 60% de la variabilité inter-individuelle, autrement dit la compréhension de ce type de textes dépend essentiellement d'une capacité qui n'est pas spécifique à la lecture. Lorsqu'il s'agissait de textes de physique, la compréhension à l'écoute rendait toujours compte d'une proportion importante de la variabilité inter-individuelle, mais déjà moindre (36%). La connaissance du vocabulaire permettait de rendre compte d'une partie additionnelle de la variabilité (14%), et, au-delà de ce total de 50%, l'habileté à lire vite et bien des pseudomots (et donc aussi des mots inconnus) rendait compte de 11% additionnels. Voilà une situation, la lecture de textes de physique par des lecteurs habiles mais non experts en physique, où la compréhension est aidée par la procédure de décodage phonologique séquentiel.

Ces faits montrent que les contributions respectives de la procédure d'activation de représentations orthographiques et phonologiques prélexicales et de la procédure de décodage phonologique séquentiel dépendent du degré de difficulté du texte. Ils offrent une piste pour la compréhension d'une observation fréquemment réalisée par des enseignants de l'enseignement secondaire, à savoir qu'un nombre non négligeable de leurs élèves révèlent une grande difficulté dans l'identification des mots alors que cette capacité aurait dû être acquise dans le primaire. On peut penser que la procédure de décodage phonologique séquentiel a atteint chez ces enfants un niveau d'efficacité suffisant pour identifier les mots relativement familiers auxquels ils sont confrontés dans le primaire, mais pas suffisant pour faire face à des mots moins familiers et à des textes dont les exigences cognitives sont plus importantes.

II - Les conditions de l'apprentissage de la lecture

La connaissance de la structure du système de lecture du lecteur habile est indispensable lorsqu'on s'intéresse à l'apprentissage de la lecture. Le lecteur habile, c'est ce vers quoi tend, ou devrait tendre, l'apprenti-lecteur. La connaissance du lecteur habile nous donne donc des pistes pour comprendre le processus d'apprentissage. Il s'agit surtout de savoir comment on construit une procédure qui comprend l'identification des lettres et l'activation automatique, en parallèle sur les lettres, de représentations orthographiques et phonologiques sous et prélexicales.

La première notion qu'il faut garder à l'esprit lorsqu'on s'interroge sur l'apprentissage de la lecture concerne la grande différence qu'on observe entre

l'acquisition de la langue parlée et l'apprentissage de la langue écrite. La langue parlée, on l'apprend par immersion dans un milieu où l'on parle la langue et sans qu'il faille pour cela des écoles ou une instruction délibérée. Tous les enfants au cerveau et au système auditif et articuloire intacts acquièrent le langage parlé. Au-delà d'un certain âge, sans stimulation linguistique, la prédisposition à acquérir le langage s'étiolé complètement.

L'apprentissage de la langue écrite se passe tout à fait différemment. Il faut une instruction organisée, les difficultés d'apprentissage peuvent être énormes, même chez des enfants par ailleurs intelligents, motivés et réussissant dans d'autres branches scolaires. La lecture et l'écriture peuvent être apprises à l'âge adulte et, même dans ces conditions, atteindre un niveau élevé (j'ai connu un portugais qui a appris à lire en prison, sous la dictature de Salazar, et par la suite est devenu rédacteur d'un journal de son parti politique).

Apprendre à lire n'est donc pas un processus naturel et spontané comme l'est l'acquisition de la langue parlée. On n'apprend pas à lire comme on apprend à comprendre la parole. Dans un développement normal, par exemple, les catégories phonétiques de notre langue maternelle sont établies avant l'âge d'un an. Prenons les mots "bar" et "bal". L'enfant francophone de douze mois peut les distinguer, même s'il ne fréquente pas encore ni les bars ni les bals. L'enfant japonais du même âge, par contre, ne les distinguera plus alors qu'il en était parfaitement capable pendant les premiers mois de sa vie. Dans tout cela, qui constitue un processus réglé avec une précision d'horloge par la maturation du cerveau, il n'y a pas de place pour des méthodes d'instruction et personne (que ce soit les parents, la presse ou les ministères) ne s'en préoccupe.

L'apprentissage de la lecture est soumis à d'autres contraintes. Evidemment, lorsque le système d'écriture est phonographique et de surcroît alphabétique, c'est-à-dire représentant les phonèmes de la langue, l'apprentissage de la lecture repose sur une composante de l'acquisition de la langue parlée qui est la disponibilité de représentations phonologiques bien développées. C'est cela qui fait que le sourd profond, dont le développement phonologique est gravement affecté par son handicap sensoriel, n'atteint jamais le niveau d'un entendant de son âge (la moitié environ des sourds profonds sont illettrés ou presque) ; et c'est cela aussi qui, par contre, permet à l'aveugle congénital d'apprendre un système tactile de lecture (le braille) fondé sur le code alphabétique.

Les représentations phonologiques développées pour la langue parlée ne sont pas suffisantes par elles-mêmes pour lire et écrire dans un système alphabétique. Les travaux récents sur le développement de la perception de la parole suggèrent que l'enfant, dès l'âge de trois ans, utilise des représentations segmentales (de syllabes et de phonèmes) pour percevoir la parole, et que ce développement se poursuit encore pendant quelques années. Cette structure phonémique est cependant utilisée de manière inconsciente. Il est important que nous nous rendions compte que les phonèmes ne sont pas des sons : en épelant la lettre B, par exemple, je dis une syllabe ; je peux saisir la présence du phonème /b/ dans cette épellation, mais je ne peux pas l'isoler physiquement.

Les chercheurs concernés par les problèmes de l'apprentissage de la lecture se sont attachés à vérifier si l'enfant pouvait parvenir, sans aucune espèce d'instruction orientée, à associer des phonèmes aux lettres. Toutes les expériences, et elles ont été

nombreuses, ont produit des résultats négatifs. Pour prendre conscience du fait que les lettres correspondent à des phonèmes, il faut attirer l'attention de l'enfant, d'une manière ou d'une autre, à la fois sur cette correspondance et sur la possibilité de segmenter les syllabes en phonèmes.

Ainsi, il est compréhensible que l'un des problèmes les plus traités dans la recherche cognitive sur l'apprentissage de la lecture ait été celui des relations entre le développement de l'habileté de segmentation phonémique de la parole (la "conscience phonémique") et l'apprentissage de la lecture. La presque totalité des auteurs s'accorde à penser qu'une relation interactive existe entre ces deux termes. La conscience phonémique apparaît lorsqu'on apprend à lire dans un système alphabétique, et son développement contribue de manière cruciale à l'habileté à reconnaître les mots écrits.

Comme je l'ai indiqué plus haut, les règles de correspondance graphème-phonème peuvent être simples ou complexes. Alors que l'utilisation élémentaire des correspondances passe par la prise de conscience des phonèmes, l'apprentissage ultérieur de règles où la correspondance est faite en tenant compte du contexte est, semble-t-il, partiellement implicite. La conscience phonémique joue donc un rôle moteur au départ de l'apprentissage, mais elle n'est pas suffisante pour comprendre l'élaboration progressive des représentations orthographiques et phonologiques sous-lexicales dont j'ai parlé précédemment à propos du lecteur habile. L'expérience de la lecture, impliquant la confrontation récurrente aux mêmes structures syllabiques, voire morphémiques, conduit à la création et consolidation de représentations de ces constituants des mots. La représentation de certaines structures très fréquentes peut d'ailleurs se constituer très tôt alors que l'acquisition des règles de correspondance graphème-phonème est encore inachevée. Ceci a pour conséquence que les deux procédures d'identification des mots se chevauchent probablement dès la première année de l'apprentissage, l'une devenant possible pour certains mots alors que l'autre reste nécessaire pour d'autres mots. Les différences de méthode d'instruction ainsi que les différences individuelles dans les stratégies de traitement de l'écrit (et, sans doute, de traitement de l'information en général) peuvent contribuer aussi à moduler la contribution des deux procédures.

Je suis persuadé que c'est sur ces questions, sur lesquelles nous ne disposons encore que d'hypothèses peu ou pas vérifiées, que nous devons porter l'essentiel de notre effort. Il est raisonnable de penser, par exemple, que l'activation automatique, en parallèle sur les lettres, de représentations phonologiques prélexicales résulte d'une automatisation de la procédure de décodage séquentiel. Mais la démonstration empirique de cette idée n'a pas encore été fournie, et la manière dont cela aurait lieu et les moyens d'influencer ce passage de l'intentionnel à l'automatique (et du séquentiel au parallèle) n'ont pas encore été précisés. L'observation des pratiques pédagogiques et de leurs résultats devrait être davantage mise à profit par la recherche cognitive.

III - Les facteurs d'échec

On peut inférer de ce qui précède que la compétence de compréhension de l'écrit dépend essentiellement de deux facteurs : l'habileté de reconnaissance des mots écrits et l'ensemble de capacités cognitives et linguistiques qui interviennent dans la

compréhension du langage parlé. Il est donc légitime d'en déduire que les facteurs d'échec sont les déficits qui peuvent se présenter dans l'un ou l'autre de ces facteurs (ou dans les deux à la fois).

La démonstration empirique de la dissociation de ces deux facteurs est fournie par l'observation de deux types de troubles opposés. D'une part, les dyslexiques/dysgraphiques, c'est-à-dire les enfants présentant un retard spécifique en lecture et en orthographe, n'ont pas de déficit de compréhension du langage parlé mais échouent en reconnaissance (et en production) des mots écrits, révélant pour la plupart une procédure de décodage phonologique séquentiel insuffisante, ce qui est attesté par des performances clairement inférieures en lecture et écriture de pseudomots. D'autre part, les hyperlexiques, c'est-à-dire des enfants qui lisent presque de manière compulsive via le décodage phonologique alors que leur retard mental accentué ne leur permet pas de comprendre ce qu'ils lisent, n'ont pas de difficulté pour l'identification des mots écrits mais ils en ont, sévère, pour la compréhension du langage parlé.

Les hyperlexiques sont rares. Les dyslexiques, eux, sont plus nombreux. Bien que certains enfants et adultes soient clairement dyslexiques au sens indiqué ci-dessus, la frontière entre les dyslexiques et les mauvais lecteurs est malaisée à déterminer. Les travaux effectués sur des cas que l'on peut caractériser comme dyslexiques montrent qu'une majorité ont des déficiences à la fois dans le traitement automatique/en parallèle et dans le décodage séquentiel des mots écrits, et que deux groupes minoritaires présentent des déficiences plus marquées dans soit l'une soit l'autre de ces procédures. Actuellement, nous essayons de savoir dans quelle mesure la distinction entre ces deux derniers groupes reflète deux sources distinctes de déficit (l'une phonologique et l'autre impliquant probablement des capacités d'abstraction visuelle) ou bien deux degrés différents de déficit d'une seule capacité (phonologique). La méthode utilisée est l'étude longitudinale d'enfants dyslexiques présentant des profils de compétence différents ainsi que des effets sur ces profils de compétence d'interventions rééducatives orientées vers des capacités particulières.

Au-delà des cas extrêmes (qu'ils soient dyslexiques ou hyperlexiques) il y a une masse importante de mauvais lecteurs. Les mauvais lecteurs présentent en général une faiblesse relative (par rapport aux lecteurs normaux ou aux bons lecteurs) à la fois dans les capacités cognitives et linguistiques qui interviennent dans la communication parlée et dans l'habileté de reconnaissance des mots écrits. Il est vraisemblable que des facteurs d'ordre social en soient responsables en grande partie. Les stratégies de raisonnement et la connaissance de la langue sont influencées par le niveau social et culturel des familles. A cela s'ajoutent, sans doute dès l'école maternelle, des mécanismes de sélection ou en tout cas d'échelonnement, et, à l'école primaire, des différences importantes dans la qualité de l'instruction.

IV - Politique de l'éducation et enseignement de la lecture

En tant que spécialiste de la psychologie cognitive de la lecture, je ne me sens pas autorisé à traiter des facteurs sociaux de l'apprentissage de la lecture dont j'aperçois l'importance comme tout un chacun. Je me sens autorisé néanmoins à attirer l'attention

de tous sur un point qui me semble crucial. Puisque la lecture est une activité cognitive, puisque son apprentissage implique des capacités mentales, il me semble fondamental que tous ceux qui sont concernés par cet apprentissage au-delà des enfants eux-mêmes (parents, enseignants, rééducateurs, inspecteurs, responsables ministériels) sachent que la lecture et l'apprentissage de la lecture sont, non seulement des questions de débat social, mais aussi des questions scientifiques dans le champ de la psychologie cognitive et qu'ils soient correctement informés sur les principaux apports déjà réalisés par cette discipline. Est-il raisonnable, par exemple, qu'une personne, si dévouée soit-elle, se voie confier la charge d'apprendre à lire à des enfants alors qu'elle-même sait peu, voire a des idées fausses, sur ce qu'on fait en lisant et sur les mécanismes de l'apprentissage ? L'information et la formation en psychologie cognitive de la lecture constituent elles-mêmes un aspect d'une politique efficace de la lecture. La science et l'éducation se rejoignent ici, comme dans beaucoup d'autres questions (par exemple, l'apprentissage de langues étrangères, pour n'en citer qu'une, dans un domaine proche et d'importance croissante à notre époque). J'ai été heureux de constater que la création même de l'Observatoire National de la Lecture, dont participent des psychologues de la cognition et des spécialistes de la linguistique - science à laquelle la psychologie cognitive donne le bras - ainsi que d'autres esprits scientifiques, constitue une reconnaissance au plus haut niveau du fait que la lecture et l'apprentissage de la lecture sont des questions pour la science.

Il est possible de formuler, à partir des études effectuées sur l'apprentissage de la lecture, un certain nombre de suggestions à l'attention des parents et des enseignants, dont les plus importantes me semblent être les suivantes :

1. Lisons des histoires à l'enfant qui ne sait pas (encore) lire. L'écoute et l'observation des textes permettent à l'enfant prélecteur de saisir un ensemble très varié de relations entre le langage écrit et le langage parlé : la directionnalité de la lecture, l'existence de frontières entre les mots, la relation entre la longueur des mots parlés et des mots écrits, la récurrence des lettres et des sons, les correspondances lettre-son, les marques de ponctuation, etc. Cette activité aide l'enfant à accroître et à structurer son répertoire de mots et à développer des structures de phrases et de textes.

2. Attirons l'attention de l'enfant prélecteur sur les sons de la parole. Les capacités à faire attention aux similitudes sonores entre les mots et à segmenter la parole en syllabes préparent le terrain pour une acquisition plus difficile mais indispensable à la compréhension du code alphabétique, à savoir la découverte du phonème.

3. Répondons aux questions de l'enfant prélecteur sur les "sons" des lettres et permettons-lui de jouer "à écrire". En répondant à ses questions et en stimulant ses tentatives d'écriture, nous l'aidons à vérifier la justesse des hypothèses qu'il formule sur les correspondants des lettres.

4. Permettons à l'enfant qui entame l'apprentissage de la lecture de découvrir le phonème. La découverte du phonème peut être préparée. Elle est facilitée par la

“prononciation” des lettres (en commençant par les voyelles et en passant ensuite aux consonnes fricatives, par exemple "f", "s", et liquides, à savoir "r" et "l", avant de s'attaquer aux consonnes occlusives telles que "b" ou "p") ou des syllabes qui partagent un phonème (éventuellement, en coloriant toujours de la même couleur la lettre commune). On peut guider l'enfant vers la découverte du phonème en introduisant les difficultés progressivement ; lorsqu'il échoue, il ne faut pas insister outre mesure mais plutôt essayer de décomposer le problème encore davantage. Il est important de donner à cette activité un caractère ludique : n'oublions pas que l'enfant aime être confronté à des problèmes, il aime découvrir ; il est ravi lorsqu'il constate qu'en changeant les lettres (les phonèmes) il peut lui-même créer de nouvelles significations, et il en redemande.

5. Une fois que l'enfant est capable d'analyser des syllabes simples, comme celles constituées d'une seule consonne et d'une seule voyelle, **aidons-le**, en respectant toujours le caractère ludique des exercices et le principe de difficulté croissante, **à fusionner des phonèmes** pour former des structures syllabiques plus complexes.

6. Enfin, continuons à lui lire des histoires, demandons-lui de nous en lire. Car, désormais, c'est la lecture qui fait le lecteur. Au début, il faut une certaine dose de bonne volonté pour suivre son rythme et comprendre ce qu'il nous lit ; mais cela ne dure pas longtemps, car quelque mois plus tard nous en retirons autant de plaisir et de fierté que lui.

Résumé

Les travaux de la psychologie cognitive, importants pour notre connaissance de l'acte de lire, éclairent de façon déterminante le processus de reconnaissance des mots. Cette composante essentielle de la lecture est le résultat de complexes opérations mentales.

L'oeil balayant le texte par saccades, c'est pendant les arrêts que l'information est prélevée. Le champ disponible pendant ces temps de fixation est inextensible (une dizaine de lettres) ; c'est la vitesse de reconnaissance des mots, l'absence de retours en arrière qui caractérisent l'habileté du lecteur.

Diverses méthodes expérimentales montrent qu'il n'y a pas de reconnaissance **directe** des mots. Passant d'abord par les lettres, le lecteur adulte mobilise des représentations mentales d'unités sous-lexicales (morphologiques, phonologiques et orthographiques) pour finir par activer les images intérieures des mots.

Plus particulièrement, des expérimentations poussées mettent en évidence l'existence et le rôle des représentations phonologiques **prélexicales** (à ne pas confondre avec l'image auditive finale) dans l'acte même d'identification. Le processus est rapide, automatique et inconscient, et ne peut être confondu avec le déchiffrement, nécessairement lent, auquel tout lecteur peut avoir recours occasionnellement.

Comment se construit cette compétence ? On remarque d'abord que l'apprentissage de la langue écrite n'est pas un processus spontané et naturel comme celui de la langue parlée. Les représentations phonologiques issues de l'oral ne sont pas suffisantes ; le phonème n'est pas le son, et l'apprenti doit parvenir à une véritable "conscience phonémique". Toutes les expériences montrent qu'elle ne s'acquiert que par une forme d'instruction orientée. Progressivement, les représentations phonologiques prélexicales pourraient résulter de l'automatisation des activités de décodage séquentiel.

Deux facteurs paraissent déterminants pour la réussite : l'habileté de reconnaissance des mots écrits et les capacités cognitives et linguistiques issues du langage parlé. En dehors de cas de dyslexies caractérisées, les mauvais lecteurs présentent en général des déficits dans les deux domaines. Les adultes qui interviennent, conscients des facteurs sociaux qui déterminent le second, doivent aussi avoir une connaissance précise sur l'acte de lire et les mécanismes de l'apprentissage. Information et formation en psychologie cognitive constituent un aspect essentiel d'une politique efficace de la lecture.

Dyslexies acquises et dyslexies de développement

Quel message de la neuropsychologie clinique pour l'apprentissage de la lecture ?

Pierre BUSER

Membre de l'Institut. Professeur émérite de Neurosciences à l'Université Pierre et Marie Curie. Directeur honoraire de l'Institut des Neurosciences du CNRS (URA 1488 CNRS/UPMC). Divers travaux sur les mécanismes nerveux du comportement et de la cognition, en particulier sur l'attention.

L'apprentissage de la lecture chez l'enfant, avec ses échecs et ses succès peut-il trouver dans la pathologie de l'adulte certaines informations ou certaines recettes utiles ? Comment la neuropsychologie peut-elle contribuer à notre connaissance des mécanismes d'acquisition de la lecture ? Il est banal de constater que, de toutes les activités linguistiques, c'est probablement le lire, plutôt que l'écrire, le parler ou même la compréhension orale qui a fait l'objet du plus grand nombre de recherches, d'analyses, de théories et, il faut le dire, de polémiques dans ces dernières décennies. Dans ce débat, les données de la clinique des dyslexies liées à des lésions cérébrales (donc **acquises** tardivement chez des sujets antérieurement normaux, à la suite de ces lésions), n'ont pas manqué d'être parfois (à tort ou à raison) évoquées pour mieux comprendre les dyslexies de l'enfant qui par ailleurs serait normal (dyslexies dites "de développement"). Telles sont les questions qu'il m'a été demandé de développer dans les lignes qui suivent. Je le ferai en examinant d'abord quelques-uns des cas typiques de dyslexies acquises décrites par la neuropsychologie clinique¹, puis en discutant des perspectives qu'elles ouvrent sur les dyslexies de développement.

I - L 'univers complexe des dyslexies acquises

Une question liminaire tout d'abord : dans quelle mesure des déficits de la lecture peuvent-ils s'installer chez un patient, sans que soient également affectées ses autres compétences linguistiques, c'est-à-dire sa capacité d'écrire ou celle de s'exprimer oralement ? Autrement dit, existe-t-il des alexies (terme souvent préféré à "dyslexies" isolées, sans atteintes de l'écriture ("agraphie") ou de la compréhension du langage (aphasie

¹ **Neuropsychologie clinique** : Ensemble des études relatives aux déficits et perturbations des fonctions cognitives chez l'homme (perception, mémoire, attention, fonctions linguistiques etc...).

dite "sensorielle"²) ou encore de l'expression verbale (aphasie dite "motrice"²) ? Bien entendu nous voici dans un domaine aussi complexe que possible, qu'il serait fastidieux et hors-sujet de développer. On pourrait sommairement retenir ceci : **a**) un patient peut souffrir de très importants déficits dans la compréhension des mots écrits et néanmoins conserver une compréhension orale normale (Warrington & Shallice 1979 ; Shallice & Warrington 1980 par exemple) ; **b**) en revanche, les cas de patients qui tout en ayant une perception auditive normale, comprendraient des mots écrits et ne les comprendraient pas à l'oral, se sont révélés rares ; **c**) déjà Dejerine avait au siècle dernier (1892) pu décrire des troubles de la lecture en l'absence de tout déficit d'écriture (alexie sans agraphie) ; **d**) des cas de dissociation inverse ont également été décrits : ainsi Shallice rapporte-t-il le cas d'un patient qui souffrait d'une sévère agraphie pour les non-mots³ mais qui savait parfaitement les lire ; **e**) d'autres fois enfin, alexie et agraphie peuvent coexister chez un même patient mais sous des formes différentes : Beauvois et al. (1980) ont décrit un cas, celui du patient R.G. qui lisait en se servant de son lexique visuel⁴ mais ne parvenait à écrire qu'en se servant des correspondances entre lettres et sons . Il est en somme possible, bien que parfois artificiel et peut-être cliniquement inexact, de détacher ainsi les troubles de la lecture des autres dysfonctionnements des opérations linguistiques. Telle sera en tout cas, pour les besoins de l'exposé, notre stratégie ici : l'agraphie ne sera pas traitée, ni les déficits de l'expression ou de la compréhension orale.

On sait, depuis une vingtaine d'années, que les déficits de la lecture (dyslexies, à la limite donc qualifiées d'alexies) faisant suite à des lésions cérébrales (le plus souvent localisées dans l'écorce), appartiennent à plusieurs familles. En sorte qu'on ne peut absolument pas actuellement parler d'un seul syndrome⁵, mais bien de plusieurs, et c'est à cette diversité qu'il est intéressant de s'attacher.

A. Dyslexie phonologique et dyslexie de surface, deux formes reconnues de dyslexies acquises

Débutons par l'examen de deux syndromes qui depuis les années 1970 ont été bien étudiés et dissociés. En schématisant, on peut dire que ces deux déficits sont en quelque sorte en miroir par les symptômes qui les caractérisent (Ellis, Shallice & Warrington).

1. Dyslexie phonologique : lecture à partir du seul lexique visuel

C'est Low qui dès 1931 montra comment un de ses patients était devenu incapable de lire des mots sans signification tels que des mots grammaticaux invariables (si, et, pour, par, etc...) ainsi que des terminaisons de verbes. Il nota que lorsqu'il faisait des fautes, celles-ci ressemblaient souvent au mot-cible par le sens ou l'orthographe, mais jamais par la prononciation. De plus il avait des difficultés particulièrement grandes dans la lecture de non-mots. Plus près de nous, c'est à Beauvois et Desrouéné que nous

² **Aphasies** : Déficiences du langage. Ceux-ci peuvent être de deux types : déficit de l'expression verbale (aphasie dite motrice de Broca) et déficits de la compréhension du langage (aphasie sensorielle de Wernicke, impliquant la lecture, l'écriture et la compréhension verbale).

³ **Non-mots** : Association de lettres ou de phonèmes sans signification dans la langue utilisée (on parle aussi de pseudo-mots).

⁴ **Lexique visuel** : Ensemble des représentations visuelles des mots et des phonèmes.

⁵ **Syndrome** : Désigne un ensemble de signes en rapport avec un état pathologique donné.

devons peut-être la description la plus claire et la plus complète de ce type de dyslexie qui fut qualifiée de **phonologique**⁶. Les patients sont encore capables de lire des mots complets qui leur sont présentés, lorsqu'il s'agit en particulier de noms familiers ou simples. En revanche, dès lors que ce sont des mots complexes, inconnus ou *a fortiori* des non-mots, la lecture n'est plus possible. Tout se passe comme si le sujet n'était plus capable de lire lettre par lettre, ou si l'on veut, de décoder phonologiquement, ce qui correspondrait à un déficit de la capacité de conversion des graphèmes⁷ en phonèmes⁷ alors qu'il peut lire les mots dans leur *globalité* en utilisant ce qu'on peut considérer comme un lexique visuel (avec des mots familiers, il peut réussir à 90%). Certaines fois le patient ne pourra pas non plus lire des invariables grammaticaux (et, si, pour) ou des terminaisons grammaticales (morphèmes⁸ grammaticaux). D'autres fois enfin, le déficit peut s'étendre à certaines catégories de substantifs, en particulier les mots se référant à des concepts abstraits (paix, idée, etc.), alors que les mots concrets restent lisibles (cette coupure entre l'abstrait et le concret apparaîtra plus nette encore dans une autre forme de dyslexie dont il sera question ci-dessous).

2. Dyslexie de surface : lecture par voie phonologique

Le syndrome est en quelque sorte inverse. Le sujet ne peut plus lire des mots entiers, mais saura en revanche se servir de son code alphabétique, et fera exagérément usage de la capacité, qu'il a conservée, de convertir les graphèmes en phonèmes (Marshall & Newcombe 1973). Il aura de la sorte de grandes difficultés avec les mots complexes. Parfois, il saura les lire en les prononçant mal ou en se fabriquant une prononciation (prononçant par exemple *rack* comme *race*), et pourra en même temps ne pas les comprendre (Warrington). Ce qui contraste évidemment avec un bon lecteur (qui est capable de lire des mots irréguliers tels paon, choeur etc... ou même ceux qui n'ont pas de signification). Cette dyslexie dite **de surface** peut avoir plusieurs niveaux de sévérité : avec des cas où le patient n'a de difficultés qu'avec certains mots irréguliers, tandis que d'autres sont prononcés correctement ; ou d'autres où le patient ne fait d'erreurs que sur des mots les moins fréquents ; ou d'autres sujets encore qui se trompent même sur des mots irréguliers très fréquents en anglais (par exemple *have* lu comme *haive*, ou *love* lu *lauve*)⁹.

Marshall & Newcombe (1973), ont particulièrement examiné aussi des cas de patients qui lisaient des mots concrets et non des mots abstraits (dyslexie qu'ils qualifièrent de **profonde**). Le malade sait lire "singe, table, chaise", mais ne reconnaîtra pas des mots tels "paix, idée, concept" etc. De même, il ne peut lire des non-mots ou des mots dénués de sens (ce qui apparente cette dyslexie à la dyslexie phonologique). En réalité Shallice & Warrington ainsi que Patterson & Marcel, ont trouvé, à propos des catégories lexicales et sémantiques, des cas beaucoup plus complexes et divers.

⁶ **Phonologie** : Qui concerne la structure des unités d'expression de la langue parlée et les règles qui dictent leur combinaison.

⁷ **Graphème** : Unité minimale dans un système d'écriture.

Phonème : Plus petit élément du langage parlé, son de voyelle ou son de consonne.

⁸ **Morphèmes** : Désigne la plus petite unité de signification pour constituer les mots.

⁹ Il a semblé plus simple de conserver les exemples originaux donnés par les auteurs anglo-saxons.

B. De la dyslexie de surface à la dyslexie profonde

Tout d'abord, certains patients privilégient effectivement les mots concrets mais d'autres le feront au contraire pour les mots abstraits. La règle n'est donc pas générale. Voici, empruntés à MacCarthy & Warrington, deux cas de patients, l'un privilégiant les mots concrets, l'autre les mots abstraits.

Patient 1		Patient 2	
Lu	Non lu	Lu	Non lu
ambulance	loin	contraire	carotte
ferme	blessé	excuse	tête
aiguille	pourrait	appréhension	oiseau
whisky	jamais	lâche	hôpital

Certains sujets atteints de cette dyslexie présentaient des déficits mixtes, que Warrington classe ainsi :

- erreurs "visuelles", avec préservation d'une partie de l'identité des lettres. Certains mots sont lus et d'autres non.
- erreurs "dérivationnelles" lorsque le malade transforme le début ou la fin du mot, transformant par exemple le verbe en un nom, etc.
- erreurs sémantiques, les plus spectaculaires peut-être, lorsque le sujet change le mot-cible en un autre, qui lui est sémantiquement¹⁰ lié.

Voici, extrait d'un tableau donné par Warrington et transcrit en français, des exemples de ces trois classes d'erreurs.

Erreurs visuelles	Erreurs dérivationnelles	Erreurs sémantiques
store→spore	sage→sagesse	acte→pièce
foule→four	naissance→né	oncle→cousin
gain→grain	parler→parole	cimetière→enterrement
net→nef	silence→silencieux	service→armée

Certains auteurs, dont Coltheart, Patterson & Marshall (1986) ont des patients qui lisent mal des mots abstraits, qui sautent les mots invariables grammaticaux, ou substituent l'un à l'autre (*et* pour *le*, ou *et* pour *quand* etc.). Avec aussi des erreurs de dérapage sémantique, un mot étant remplacé par un autre dont le sens n'est pas étranger : *marche* au lieu de *marcher*, *helpful* au lieu de *helpless*, *tantrum* pour *tandem*, *monument* pour *moment*.

Sont-ce là toutes les catégories connues ou décrites de dyslexies ? Non, à lire certaines études détaillées. D'autres formes ont été identifiées, dont on peut ou non retenir le bien fondé de leur individualité, mais qui chacune prête, on tentera de le montrer, à d'intéressants prolongements dans l'analyse des mécanismes de la lecture.

¹⁰ **Sémantique** : Qui concerne la signification des expressions verbales.

Certaines ne sont que des cas pour l'instant isolés, d'autres commencent à constituer des sous-ensembles dont l'importance va croissante, au fil des analyses plus poussées auxquelles ils donnent lieu et de l'intégration de ces sous-classes dans un cadre d'ensemble des dyslexies.

C. La dyslexie non sémantique

Des auteurs attachent actuellement une certaine importance à un très curieux syndrome, dont un cas en particulier a été bien décrit. Il s'agit d'une démente sénile très particulière, décrite par Schwartz et al (1980). Cette patiente était capable de lire à haute voix beaucoup de mots sans donner des signes de les comprendre. Ses facultés de lecture s'étendaient aux mots irréguliers et complexes (*léopard*). En revanche le sujet ne pouvait apparier aucun mot familier concret (*poulet, mouton, vache*) à sa représentation picturale. Pour ces auteurs, cette faculté maintenue de lire des mots irréguliers montrerait qu'il y aurait des possibilités de liens entre mots complets et prononciation, court-circuitant en quelque sorte les systèmes sémantiques. Ce cas très exceptionnel a été largement pris en compte par les théoriciens de la lecture on le verra. Un autre cas assez semblable a été décrit plus récemment par Bub et al. (1985).

D. Les dyslexies dites périphériques (Warrington).

Elizabeth Warrington et Tim Shallice ont développé une classification des dyslexies qui est plus complexe que celle que nous avons examinée jusqu'ici. Car, outre de considérer les classes ci-dessus, qu'ils ont qualifiées de **centrales**, ces auteurs ont examiné et étudié d'autres cas qu'ils ont rangés sous le nom de dyslexie **périphérique**, ceci pour bien signifier qu'ils situaient le siège du déficit dans une étape périphérique du traitement de l'information visuelle, qu'ils considèrent comme distincte des traitements centraux, et nomment un stade d'analyse de la forme visuelle des mots. Brièvement il s'agit de trois types de dyslexies.

1. La lecture lettre-par-lettre. Ces sujets savent écrire (ne sont donc pas agraphiques), mais lisent (ou essaient de lire) lettre par lettre. Ils sont capables d'épeler et d'écrire normalement. Mais ils sont incapables de relire directement ce qu'ils ont écrit : leur stratégie de lecture passe de toute façon par le lettre-par-lettre à haute voix puis reconstruction du mot (un tel patient lira : "*P, A, R, L, E, R, c'est le mot parler*"). Tout se passe comme si les patients ne dépendaient, pour lire, que de leurs capacités de reconnaissance des lettres une à une (leur temps de lecture sera par conséquent fonction de la longueur du mot). Les explications de la dyslexie lettre-par-lettre ont été diverses et très discutées. Dejerine avait suggéré que les patients souffraient d'une déconnexion¹¹ entre les entrées visuelles de l'hémisphère droit et les centres des images des mots situés dans l'hémisphère gauche (explication qui a été reprise par Benson & Geschwind en 1969). Mais l'hypothèse s'est trouvée réfutée quand on a caractérisé des cas de lecture lettre-par-lettre sans aucune hémianopsie¹², c'est-à-dire sans déficit de la vision dans le demi-champ visuel gauche (celui qui est vu par l'hémisphère droit).

¹¹ **Déconnexion** : Interruption des voies de connexions entre deux centres nerveux.

¹² **Hémianopsie** : Perte de la vision dans une moitié du champ visuel.

Puis s'est imposée une autre interprétation. Celle de Wolpert (1924) qui voulait voir dans cette alexie une forme d'agnosie¹³ visuelle (c'est-à-dire de non-reconnaissance de formes visuelles) appartenant à ce qui a été décrit sous le terme de *simultanagnosie* : les patients atteints de cette affection ne sont pas capables d'intégrer les divers aspects d'une scène visuelle complexe ; ils peuvent en identifier différents éléments sans pouvoir les fusionner en un tout cohérent. Il n'était en somme pas absurde de voir dans cette atteinte plus générale de l'intégration perceptive une explication de la dyslexie par épellation. Malheureusement, des dyslexiques de ce type ne se sont pas pour autant révélés simultanagnosiques, au sens général du terme, c'est-à-dire dans l'interprétation d'images complexes n'ayant aucun rapport avec l'écriture. L'hypothèse d'une agnosie d'intégration ne semblait donc pas susceptible de rendre compte de l'alexie avec épellation.

C'est alors que, dans ce contexte, s'est imposée une autre idée, celle de la perturbation d'un système spécialisé dans l'analyse de la "forme visuelle des mots". Ce système serait une étape de perception de suites de lettres comme étant des mots : il permettrait d'identifier des lettres d'un mot plus rapidement que des suites de lettres au hasard. C'est ce système qui serait perturbé chez ce type de lecteur en sorte qu'il ne puisse plus reconnaître les mots, dans ce traitement antérieur à l'accès au sens ou à la prononciation des mots.

Cette hypothèse du système d'analyse des formes visuelles, postulée par Shallice & Warrington, ne semble pas spécifiquement reconnue par tous les auteurs. Certains tels Morton (1969) ou Allport (1979) ou encore Henderson (1982) l'acceptent aussi tandis que d'autres auteurs la contestent. L'une des plus intéressantes réfutations vient de Bub et al (1989). Sans entrer dans les détails, ils montrent que des patients "épeleurs" sont en réalité capables de reconnaître des mots entiers qu'on leur présente tachystoscopiquement¹⁴ (c'est-à-dire très brièvement). Tout se passe comme si ces patients (dont il semble reconnu qu'ils sont porteurs de lésions à gauche) étaient encore capables d'une opération infraconsciente de reconnaissance globale. Une fois encore, nous voilà devant un patient qui, explicitement est "phonologique" mais qui peut-être par une opération infraconsciente, a recours à une perception globale dans la lecture.

2. La dyslexie par négligence. Dans ce type de dyslexie, les patients lisent à vitesse normale, mais font des erreurs sur le début ou la fin des mots. Cette forme de déficits a fait l'objet de plusieurs hypothèses.

Pour les uns, il s'agirait d'un déficit dans le champ visuel. Certains sujets étaient en effet atteints d'un tel déficit, mais d'autres non, ce qui éliminait cette explication, d'autant plus que bien des patients hémianopsiques n'ont présenté aucun déficit dyslexique.

¹³ **Agnosie** : Non reconnaissance des objets malgré l'intégrité des voies sensorielles. Le sujet voit l'objet mais ne le reconnaît pas.

¹⁴ **Tachistoscopie** : Présentation d'une image visuelle à un sujet pendant un très court instant.

Autre hypothèse, celle de raccorder ce type de négligence à d'autres cas d'héminégligence¹⁵ dont la littérature sur les agnosies nous fournit de multiples exemples. En particulier des héminégligences latéralisées à gauche : le sujet ignore le demi-espace "extrapersonnel" gauche et cette héminégligence pourrait englober le début du mot dans la lecture de gauche à droite ou encore tous les mots du début d'une ligne. En réalité tout n'est pas aussi simple, car on a décrit des patients héminégligents visuo-spatiaux à gauche et négligeant la fin des mots. Les deux déficits sont donc dissociés. Warrington pense avoir de bons arguments pour en situer les causes dans le traitement antérieur à l'accès au sens des mots et donc dans un déficit du système de la forme visuelle des mots. Mais rien n'est sûr à cet égard.

3. La dyslexie liée à un trouble particulier de l'attention. Certains patients parviennent à lire des lettres ou même des mots mais seulement dans la mesure où ce sont les seuls stimulus de ce type visibles à un instant donné, c'est-à-dire dans la mesure où ces mots sont *isolés*. Ils liront bien des lettres présentées isolément, mais auront de la difficulté à identifier ces lettres individuelles lorsqu'elles sont incluses dans un mot. Tout se passe en somme comme si ces patients n'étaient pas capables de focaliser leur attention sur les mots qui leur sont présentés, ou les lettres qui constituent un mot, en éliminant toutes les cibles distrayantes (par exemple les autres lettres du mot, ou les autres mots). Cette focalisation et cette sélection sont des caractéristiques essentielles de l'opération attentionnelle. Or ces opérations de filtrage sont effectuées à une étape relativement précoce du traitement perceptif, les spécialistes de l'attention en sont d'accord. Il n'est donc pas absurde de situer, avec Warrington, ce déficit au niveau de son hypothétique système de tri des formes visuelles. Ce syndrome fut décrit jadis par Hécaen puis par Benson & Geschwind sous le nom d'alexie littérale.

C. Données neuro-anatomiques

Sans entrer dans des détails anatomo-pathologiques trop complexes, il est malgré tout intéressant de s'attacher brièvement à noter les localisations constatées pour les lésions correspondant à ces diverses classes de déficits, dans la mesure où l'on dispose de telles données. Jadis elles ne pouvaient être déterminées que par l'anatomo-pathologie post-mortem. Avec le progrès de l'imagerie cérébrale¹⁶, tout a bien entendu changé, et des localisations de lésions sont devenues possibles chez le sujet vivant. Les lésions responsables des dyslexies acquises sont de divers types, qu'il s'agisse d'une maladie dégénérative, d'un traumatisme crânien, d'un accident vasculaire ou d'une tumeur. Pour les **alexies de surface**, avec conservation d'une lecture par la voie phonologique, Vanier & Caplan ont conclu que, malgré une certaine variabilité (toujours rencontrée dans ce type d'investigation), la région affectée était située dans le lobe

¹⁵ **Héminégligence** : Ces sujets ignorent partiellement ou totalement ce qui se passe dans le demi-espace qui les entoure (à droite ou à gauche). Ces héminégligences sont en général liées à des lésions unilatérales du lobe pariétal, en particulier celles du gyrus angulaire (lésions dans l'hémisphère opposé à l'espace négligé).

¹⁶ Les examens post-mortem ne pouvaient guère identifier que les lésions finales. L'imagerie cérébrale moderne autorise l'étude du cerveau *in vivo*. Les deux méthodes les plus en pointe actuellement sont, au-delà du "scanner" déjà classique mais à résolution modeste, la tomographie par émission de positons (TEP, PET des anglo-saxons) et l'examen par résonance magnétique nucléaire (IRM).

temporal, bien au-dessous de l'aire auditive, dans un territoire typiquement associatif qui participe à la reconnaissance visuelle des objets et qui se situe à *gauche* (Fig 1).

Pour les alexies avec lecture résiduelle ***par voie visuelle***, chez des patients ayant perdu la capacité de lecture alphabétique, les rares données que nous possédions font état (Baxter & Warrington 1985) de lésions temporo-pariétales également à *gauche* (Fig 1).

Fig. 1. Localisation probable, sur une vue latérale de l'hémisphère gauche du cerveau, des lésions responsables de la dyslexie avec épellation (A), de la dyslexie de surface avec conservation de la lecture par voie phonologique (B) et de la dyslexie avec lecture résiduelle par le lexique visuel (C). F, pôle frontal ; O, pôle occipital ; s, sillon de Sylvius ; f, lobe frontal ; t, lobe temporal ; p, lobe pariétal et en g, son gyrus angulaire ; c, sillon central de Rolando ; o, lobe occipital. Modifié d'après Mc Carthy & Warrington (1990).

Ces dernières lésions, si elles se confirmaient, situeraient donc les zones impliquées dans l'alexie phonologique très sensiblement plus dorsalement que celles de l'alexie de surface. Le cas très étudié par Marshall & Newcombe sous le nom de **dyslexie profonde** a également révélé une lésion temporo-pariétale gauche. **L'alexie par épellation** a également été associée à des lésions gauches impliquant une partie antérieure du lobe occipital (encore que les données soient très partielles à cet égard). Seule exception à cette large dominance des lésions gauches dans toutes ces affections, le cas des **dyslexies par négligence** qui semblent associées à des lésions affectant cette fois le lobe pariétal mais sont situées tantôt à gauche, tantôt à droite, selon que la négligence portait sur la fin ou sur le début des mots ou des phrases, c'est-à-dire sur la partie droite ou sur la partie gauche du texte lu (en lecture de gauche à droite). Cette dernière localisation n'avait rien d'étonnant, si l'on se souvient que les hémignégligences contralatérales de l'espace visuel environnant ont depuis longtemps été mises au compte de lésions pariétales unilatérales¹⁷.

Quoi qu'il en soit, et pour se raccorder en quelque sorte aux données classiques, toutes ces lésions gauches se situent globalement très près de la région habituellement considérée comme lésée dans les aphasies dites de Wernicke¹⁸, syndrome complexe, on le sait, qui peut dans les cas extrêmes associer l'alexie, l'agraphie, la non-compréhension des mots écrits, des mots parlés et l'impossibilité d'écrire. Les dyslexies décrites ci-dessus représentent en somme une dissociation, avec disparition de certaines fonctions (ici la lecture) et maintien d'autres (compréhension des mots parlés et de l'écriture) ainsi que de l'expression verbale, laquelle dépend on le sait d'une autre zone cérébrale, l'aire de Broca¹⁸, localisée plus en avant dans le cerveau. Certes il y a toujours un peu d'artificiel dans ces dissociations excessives. La réalité clinique est actuellement perçue comme bien plus complexe et beaucoup "d'aphasiologues" ne se rangent plus volontiers à la coupure traditionnelle entre aphasie motrice de Broca et aphasie sensorielle de Wernicke. Vraie ou fausse, justifiée ou non, cette attitude n'a pas à être discutée ici.

D. Quels schémas pour la lecture tirer de l'analyse des dyslexies acquises ?

Nombre d'auteurs, psychologues, psycholinguistes et maintenant les "cognitivistes", ont cherché à se fonder sur les dyslexies acquises pour comprendre les mécanismes du processus normal de lecture chez l'adulte, nous proposant chemin faisant des diagrammes, toujours intéressants mais plus ou moins compliqués, des "voies de la lecture". Enfin, c'est bien à partir de ces dyslexies acquises que l'on a cherché, en une extrapolation qui peut certes prêter à contestation, à interpréter les dyslexies développementales de l'enfant.

1. Deux chemins principaux pour la lecture de l'adulte.

Une première donnée pourrait bien s'imposer après cet examen comparatif des deux formes de dyslexie centrale acquises les plus traditionnellement distinguées, la dyslexie phonologique et la dyslexie de surface. Celle de l'existence possible de **deux**

¹⁷ Voir note 15 p.63

¹⁸ Voir note 2 p.58

voies de passage du mot écrit au mot parlé. L'une reposerait sur la prise en compte *globale* du mot, prise en compte en quelque sorte directe par les systèmes phonétiques. L'autre ferait appel à l'*analyse alphabétique* et serait basée sur l'utilisation de la correspondance graphème-phonème¹⁹ (nous ne considérons pas ici le cas de langues idéographiques comme le chinois ou le kanji japonais).

Il est très tentant alors de **poser l'hypothèse** que les deux mécanismes coexistent dans notre lecture de tous les instants et que décider si c'est l'un ou l'autre mode opératoire qui domine est à la limite un problème insoluble, tant est subtile, à chaque moment, notre mécanique de lecture. Tantôt nous ne rencontrons que des mots familiers et lire est alors effectivement une opération immédiate de compréhension directe²⁰, tant prônée par certains comme la seule à donner valeur au fait de lire. Tantôt, nous rencontrons ce qui pour nous est un mot inconnu, ou un non-mot (ce qui à la limite peut revenir au même) et il se pourrait bien que, automatiquement, inconsciemment (sans même nous en rendre compte), nous basculions vers l'autre stratégie, celle de la lecture graphème-phonème (à laquelle devrait être entraîné tout lecteur), pour ensuite, la difficulté surmontée, revenir immédiatement à la stratégie globale.

2. Passage par le système sémantique

Postuler l'existence des deux "routes" pour la lecture laissait dans l'ombre un maillon tout simplement essentiel, à savoir l'intervention, bien entendu capitale, du système sémantique, celui qui gouverne l'opération de compréhension du mot fondée sur l'appel à cette forme particulière de mémoire à long terme que les théoriciens des mécanismes mnésiques rangent dans la classe des mémoires déclaratives²¹. Ce système sémantique constitue à lui seul un élément essentiel, dont les études des dyslexiques ne mesurent peut-être pas toujours la complexité et les diverses facettes. Pour faire simple, nous le traitons comme un tout, ce qui est hautement insuffisant bien entendu au regard des analyses auxquelles ont procédé des neuropsychologues intéressés à comprendre non seulement les déficits de la reconnaissance des mots, mais aussi celle des images, ou des figures, c'est-à-dire les **agnosies**²² en général.

Compte tenu donc de la nécessité d'introduire l'opérateur sémantique, on pouvait dès lors, en se fondant sur les hypothèses ci-dessus, bâtir un schéma comportant (Fig 2) une succession d'étapes :

(1) Mot écrit.

(2) Système d'analyse visuelle, unité d'identification des lettres écrites (graphèmes). Il peut à la rigueur représenter le système de traitement précoce des formes visuelles de Warrington.

(3) Lexique orthographique d'entrée.

^{19 20} Voir l'annexe relative aux stratégies de lecture (p. 81)

²¹ Les théoriciens de la mémoire distinguent plusieurs étapes dans le stockage et le rappel des informations en mémoire : initialement, une mémoire dite sensorielle à très court terme (durée très limitée de conservation des traces) enregistrerait les éléments perçus ; suivrait une mémoire à court terme à capacité limitée (durée de conservation des traces, quelques minutes), puis un stockage dans une mémoire à long terme à capacité en principe illimitée. Cette mémoire à long terme comporte plusieurs classes différentes de systèmes. La mémoire "déclarative" est celle précisément qui conserve les informations relatives aux mots et leur sens (mémoire sémantique) ainsi d'ailleurs que la trace des événements autobiographiques. Les mémoires non-déclaratives sont celles des aptitudes acquises, des habitudes, et aussi de certaines opérations plus ou moins inconscientes d'amorçage sémantique" (garder plus ou moins inconsciemment la mémoire de certains mots vus ou entendus), dont le rôle dans la lecture reste à définir.

²² Voir note 13 p. 62, cf. annexe p. 81

- (4) Système sémantique (signification des mots) lié à la mémoire sémantique, système de mémoire à long terme.
- (5) Lexique phonologique de sortie des mots.
- (6) Registre des phonèmes et autres formes.
- (7) Prononcer des mots.

En se fondant sur les données cliniques on pouvait dès lors concevoir deux routes "normales" comme étant :

- soit (a) : (2) → (6) c'est-à-dire la voie indirecte de conversion graphème → phonème (voie de la lecture phonologique²²) ;
- soit (b) : (3) → (5) c'est-à-dire la voie directe, de l'orthographe du mot global à la sortie phonologique (voie de l'analyse par lexique visuel²²).

Fig.2. Schéma simplifié des démarches de la lecture, parmi ceux proposés par la neuropsychologie cognitive (emprunté à divers auteurs, en particulier Morais).

Dans ce schéma, les deux classes de dyslexies pourraient être hypothétiquement dues à l'interruption, respectivement, de la voie (a), dans le sens de dyslexie phonologique, et de la voie (b), dans la dyslexie de surface.

Ces schémas ne sont en réalité pas satisfaisants, dans la mesure où doit être faite une place essentielle à l'opérateur sémantique (4). On serait plus tenté de considérer des trajets de type :

- soit (1) → (2) → (3) → (4) → (5) → (6) → (7) : (a)
- soit (1) → → → (3) → (4) → (5) → → → (7) : (b)

Dans quelle mesure alors pouvait-on imaginer des dyslexiques chez lesquels serait perdu précisément le passage par la voie de compréhension sémantique ? Ce passage du système soit phonologique soit orthographique directement vers le système d'expression, phonémique ou lexicale, en court-circuitant en quelque sorte le décodage

sémantique ("lire sans comprendre") a été particulièrement illustré par le cas de la démente sénile mentionnée ci-dessus, qui lisait très bien (probablement par l'une ou l'autre des voies) mais ne comprenait pas. Mais il y a plus, dans la mesure où, pour certains auteurs, il n'est pas rare que des patients qui ne sont capables de lire que par la voie phonologique ne soient tout simplement pas capables de comprendre ce qu'ils lisent.

Autre point souligné par certains auteurs : la notion de conversion graphème-phonème n'est pas forcément aussi simple qu'il a été initialement souligné. En effet on a de bonnes raisons de penser que malgré cette opération de décomposition, le lecteur peut dans certains cas tenir compte du contexte, autrement dit aller au-delà de ce que prévoit simplement le modèle de conversion graphème-phonème (un mot se terminant par *ail* comme par exemple *travail* sera correctement prononcé bien que en toute rigueur *ai* se prononce *è* ; en revanche *femme* ou *yacht* seront le plus souvent mal prononcés). De même, certaines unités sur lesquelles s'effectue le transcodage peuvent être beaucoup plus longues qu'un graphème, avec même mise en place correcte de l'accent tonique (en anglais *département*, *président*) alors que le patient ne les comprend pas. Selon ces auteurs, dont Warrington, la lecture par la voie phonologique peut donc s'effectuer à partir d'unités qui sont plus longues qu'un graphème, mais (et là l'affirmation est forte), ne passent pas par la voie sémantique, c'est-à-dire ne sont pas compris. Dans le cas de la lecture par lexique visuel, lecture dite par passage "direct", l'importance de la voie sémantique est grande, car les lecteurs peuvent comprendre ce qu'ils lisent. Mais ils éprouvent des difficultés devant les mots complexes, lesquelles semblent liées à des déficits de cette voie sémantique.

II - Les dyslexies de développement

Il est temps de considérer le cas des dyslexies de l'enfant, celles qui intéressent plus spécifiquement notre groupe. L'objectif est périlleux, et la tâche difficile, qui consiste à évaluer comment les déficits caractérisés chez les dyslexiques adultes porteurs de lésions peuvent valablement servir de "modèles" (terme que l'auteur de ces lignes ne prise guère, mais qui a son utilité) des dyslexiques de l'enfant, celles que l'on peut convenir d'appeler de développement. A vrai dire, grand est le danger de dérapage et de simplification exagérée. Des ouvrages très documentés, tel par exemple celui de Caplan qui fut une de nos références à propos de l'adulte, n'y font pratiquement pas allusion. Cet essai de généralisation et de comparaison nous ayant été demandé, acceptons de le tenter, avec toutes les précautions nécessaires. Nonobstant l'indispensable prudence, quelques auteurs dont Ellis (1985) ont risqué l'opération. Car elle est séduisante, on va le voir.

A. Enfants dyslexiques et enfants lecteurs en échec ou déficients

Il s'agira d'enfants "par ailleurs normaux", qui ont des difficultés à identifier les mots à la suite d'un déficit (constitutionnel ou acquis, ce point ne sera pas réellement discuté ici). Bien entendu, les hypothèses ont abondé, au fil des années, pour comprendre l'origine et les mécanismes de ces déficits. Pêle-mêle, on a évoqué pour ces

enfants, des déficits visuo-spatiaux, ou une mauvaise latéralisation entre hémisphères cérébraux ou encore que la dyslexie était plus fréquente dans les écritures alphabétiques qu'idéographiques, ce qui ne semble pas exact. Olton avait en particulier suggéré en 1925 un déficit visuel perceptif ou mnémonique visuel (expliquant la fréquente confusion ou renversement de lettres b-d ou encore l'écriture en miroir), tandis que d'autres explications faisaient appel à des déficits de la coordination binoculaire ou de l'oculomotricité. Toutes hypothèses qui ont été largement contestées et finalement plus ou moins abandonnées. Certains auteurs dont Velutino ont bien précisé que rien ne permettait actuellement de penser à un déficit de perception visuelle quelle qu'en soit la forme. La dyslexie est (évidemment) un subtil déficit de la fonction linguistique avec ses divers aspects : déficits dans le code phonologique²³, dans la segmentation phonémique²⁴, dans un mauvais développement du vocabulaire, et dans la discrimination de différences syntaxiques entre mots.

En considérant des enfants lisant mal, beaucoup ont fait un tri. En éliminant des sujets qui sont ainsi en raison de facteurs contingents, insuffisance de l'entourage socio-culturel, manques d'opportunité d'apprentissage, déficits attentionnels (enfants hyperactifs), éventuellement blocages affectifs. En classant d'autre part les mauvais lecteurs selon leur QI, plaçant les "intelligents" d'un côté, et les "stupides" de l'autre. Quelle réelle justification pour séparer ainsi les cas de mauvais lecteurs "banals" de ceux des dyslexiques intelligents à QI élevé ? En quoi les lecteurs déficients sont-ils de réels dyslexiques ? Il est clair que l'échec dans la lecture peut avoir de nombreuses origines qui n'ont que peu à voir avec une dyslexie vraie. On est tenté, avec Morais, d'exprimer une certaine méfiance devant la distinction entre "simplement mauvais lecteurs" (pour de multiples raisons) et dyslexiques "cliniques" vus comme intelligents (ou même très intelligents) mais n'ayant pas "su" apprendre à lire, avec comme critère magique le QI, dont on sait le caractère souvent arbitraire. Ceci posé, qu'on le veuille ou non, que l'on accepte ou que l'on refuse la coupure, le risque existe que l'on soit, à propos de certains dyslexiques, à l'interface entre le normal et une ou plusieurs pathologies. Point essentiel d'autre part, il n'en reste pas moins que tous les lecteurs déficients ou dyslexiques (confusion de termes que j'adopte malgré les réserves faites ci-dessus) ne se comportent pas de même, et c'est ce qui va nous concerner ici.

B. Formes de dyslexies du développement

On a en effet pu déceler chez des enfants des déficits de la lecture qui étaient effectivement similaires à ceux du dyslexique adulte en souffrance corticale. Ainsi Temple et al (1984) ont-ils décrit deux cas qui évoquaient une dyslexie phonologique : un enfant de 17 ans avec un QI > à la moyenne mais un âge de lecture de 9 ou 10 ans, un autre de 16 ans, également avec un QI élevé, et un âge de lecture d'environ 11 ans. Ces deux sujets lisaient considérablement mieux des mots que des non-mots ; leur lecture était "globale", avec cependant des erreurs notables (*politics* lu comme *polite* ; *secret* comme *scarlet* ; un mot mal lu mais bien compris : *soloist* lu *solicit* mais déclaré "qui chante seul" ; substitution d'un invariable fonctionnel à un autre, *le* à *un* ou *avec* etc.). Bref une

²³ Code phonologique : Code des unités qui constituent la langue parlée.

²⁴ Segmentation phonémique : Opération d'analyse et de décomposition du texte en phonèmes.

symptomatologie complexe, mais qui évoquait (pour les auteurs) la prévalence d'un système de lecture de type global.

D'autres adolescents dyslexiques ont évoqué pour leurs auteurs une lecture par lexique graphémique et conversion graphème-phonème. Ces jeunes, anglophones (Holmes, 1973 ; 1978 ; Coltheart et al 1983) ou italo-phones (Job et al 1984) avaient un QI correct, une performance verbale déclarée comme bonne, un âge de lecture de 9-10 ans. Ils lisaient mieux des mots réguliers que des irréguliers, mais étaient raisonnablement compétents dans la lecture de non-mots.

En somme, il s'agirait de deux classes distinctes d'adolescents dyslexiques, pour lesquels Boder (1973) a suggéré les dénominations de dysphonétiques et dyséidétiques, respectivement (correspondant plus ou moins aux dyslexies phonologiques et aux dyslexies de surface de l'adulte porteur de lésion corticale). Remarque essentielle d'autre part, ces sujets étaient pratiquement normaux dans certaines autres compétences cognitives non linguistiques.

Mais allons plus loin. Aram et al (1984) ont discuté d'un troisième type de dyslexie de développement qui pour eux mimerait une dyslexie asémantique : sujet de 39 ans, excellent pianiste, QI de l'ordre de 60, parlant spontanément très peu, conversation faible ; particularité : capable de lire à haute voix avec une extraordinaire facilité, mais une compréhension très faible ; très mauvaise performance dans la reconnaissance d'images représentant les objets qui étaient correctement lus (les auteurs ont parlé d'hyperlexie).

D'autres cas encore ont été signalés. Celui d'abord, déjà ancien, d'un enfant dyslexique qui présentait le comportement du lecteur épelant (lecture lettre-par-lettre), évoquant bien sûr le type correspondant de dyslexie acquise décrit ci-dessus (Hinshelwood 1917). Avec des différences cependant, car le sujet préférait des sons pour chaque lettre, au lieu de les nommer, comme le font les dyslexiques lésés.

Enfin, Johnston (1983) a décrit un cas qui pourrait bien être de la classe des dyslexies profondes : mauvaise lecture de non-mots, lecture meilleure de mots concrets qu'abstraites et surtout, erreurs sémantiques (*amiral* lu comme *colonel*, *réalité* comme *fait* etc.). La prudence s'impose toutefois, remarque Ellis, car ces déviations sémantiques ont lieu à propos de mots présentés isolément. Car attention, des enfants parfaitement normaux feront aisément des erreurs sémantiques en lisant des phrases incomplètement et ces erreurs de substitution "narrémique" n'auront aucune valeur symptomatique (tel enfant lisant "ils ont volé vers la lune dans une fusée" et traduisant "ils ont volé vers la lune dans un vaisseau spatial").

Tels sont les cas que les auteurs ont décrits comme des cas exceptionnels. Le présent rapporteur, sans expérience pratique de l'enseignement de la lecture se pose inévitablement la question : dans quelle mesure les praticiens de la pédagogie de la lecture, plus près de nous n'ont-ils pas également rencontré de tels cas divers ? Ont-ils une expérience dans le sens d'une diversité des dyslexies chez l'enfant et si oui, cette diversité va-t-elle dans le sens de la sorte de classification établie ci-dessus ?

Et pour conclure ce paragraphe, une intéressante (et intellectuellement rassurante) tentative de catégorisation des enfants, dyslexiques et non dyslexiques. Celle-ci a été faite dans un espace bidimensionnel avec sur l'axe des X, la lecture globale (classée mauvaise à gauche, moyenne au centre et bonne à droite) et selon Y, la lecture

phonologique, de mauvaise (en bas), à moyenne (au milieu) puis bonne (en haut). Si l'on se fixe pour objectif de classer ainsi "à toute force", on est amené à distinguer les groupements suivants (*in Ellis 1983, d'après Moritz & Satz*).

- lecteurs habiles, en +X et +Y
- dyslexiques "dysphonétiques/phonologiques directs" capables de lire des mots, mauvais en non-mots : groupés selon X = 0 et en -Y ;
- dyslexiques "dyséidétiques/de surface" lisant bien les non-mots, mauvais en lecture globale ; ils sont groupés en Y = 0 et selon -X
- dyslexiques mixtes, qui se groupent loin en -X et -Y
- des sujets qualifiés par Baron & Strawson de "chinois", particulièrement bons en lecture globale et très mauvais en lecture phonique. Ils seront loin selon +X, pour un Y très faible (légèrement négatif).
- des sujets qualifiés de "phonéciens", bons en phonétique, mauvais en lecture globale. Ils se situent loin en +Y et loin en -X.

Le schéma ci-dessous (Fig 3) illustre cet essai de catégorisation effectuée sur des sujets de 15 ans avec un QI = ou > 100. On notera que, selon Boder, la proportion des adolescents dyslexiques phonétiques serait bien supérieure à celle des sujets dyséidétiques (67 % contre 10 %).

Fig. 3.

Schéma emprunté à Ellis (1985). Il illustre un intéressant essai de classification des types de lecteurs, normaux et dyslexiques. Cette taxonomie est dite "catégorielle" et, à la recherche de ces catégories, rigidifie en quelque sorte les groupements. Sont situés dans ce schéma, les bons lecteurs (GR), les lecteurs "chinois" (CHR), les dyslexiques dysphonétiques /phonologiques (DYS/PHD), les dyslexiques mixtes (MD), les dyslexiques dyséidétiques/de surface (DYSE/SD), les "phonéciens" (PHOR). L'axe des abscisses situe la capacité de lecture "globale" (WHOLE WORD READING), faible (POOR) en -X, moyenne au centre (AV), et bonne à droite en +X (GOOD). L'axe des ordonnées place la lecture phonique (PHONIC READING) bonne en haut (GOOD), moyenne (AV) au centre et médiocre (POOR) en bas. D'autres classements, qui ont été effectués en prenant en compte plusieurs paramètres, ont débouché sur une plus grande dispersion de types de lecteurs (cf texte).

C. Parallélisme entre dyslexies acquises et dyslexies de développement : on est tenté de conclure.

Pour l'heure, il s'agit d'examiner sur un plan critique l'hypothèse développée ci-dessus. Jusqu'à quel point peut-on établir un parallélisme entre dyslexies acquises, et leur classification complexe, et les dyslexies de développement ? Il a été dit et redit ici que la prudence devait être de règle.

Il n'empêche que certains auteurs (dont Marshall) ont conclu, à propos des deux principaux types de dyslexies (phonologique et de surface) : 1) que les dyslexies acquises sont des déficits affectant soit l'un soit l'autre de deux systèmes fonctionnels opérant normalement en parallèle chez le lecteur habile ; 2) que les dyslexies de développement représentent un déficit dans la mise en place normale de l'un ou l'autre de ces opérateurs. Autrement dit, cette vision du problème considère que les deux modules (que nous nommâmes "routes" ou "voies" ci-dessus) sont susceptibles de se développer ou non, en quelque sorte indépendamment, et disparaître, tout aussi indépendamment lors de lésions.

Conception très réductrice en quelque sorte, sans nuances, mais dont les conséquences sont assez aisément mesurables : si l'on accepte ce parallélisme adulte-développement, on trouve des raisons valables aussi d'adhérer à la conception des deux voies parallèles et au corollaire qui s'impose presque à coup sûr, à savoir qu'aucune pédagogie de la lecture ne devrait prendre le risque de ne se fonder que sur l'un des systèmes aux dépens de l'autre. Dans ce sens, la neuropsychologie de l'adulte renforce par ses conclusions maintes prises de positions de pédagogues avertis.

D. Attention cependant : danger de simplification

Ellis, revoyant très en détail la position ci-dessus, en particulier les conclusions de Marshall, s'applique à en faire l'examen critique sous divers angles. Quelques points de sa longue discussion méritent d'être mentionnés.

Premier obstacle potentiel : la classification, le dénombrement des dyslexies acquises sont loin d'être figés. L'analyse neuropsychologique systématique des déficits acquis de la lecture est récente, malgré de vénérables débuts. De nouvelles classes et sous-classes sont en train d'apparaître (dont on n'a pas voulu faire état ici, pour rester aussi schématique que possible). Le danger est réel d'enfermer les malades dans des cloisons étanches mais mouvantes, mais plus encore de "forcer" les déficits du développement dans ces mêmes cloisons.

Second argument, qui toujours se situe dans cette perspective de relativiser les catégorisations de dyslexiques, on peut revenir sur le schéma de distribution (théorique) présenté ci-dessus à propos des enfants. Une autre stratégie, multidimensionnelle et non-catégorielle, introduisant des sous-classes, a conduit à un schéma notablement différent, et surtout plus souple, en illustrant l'existence d'une dispersion beaucoup plus grande et qui selon les auteurs correspondrait davantage à la réalité et surtout n'enfermerait pas les classes de dyslexiques dans des groupements trop étanches.

Ellis conclut en développant l'idée que les études des dyslexies de développement ne devraient pas être trop influencées par celles des dyslexies acquises, et qu'un parallélisme ne devrait pas nécessairement être toujours recherché. Tout en

n'étant pas de l'avis de cet auteur, je dois lui reconnaître une intéressante constatation. Celle que les dyslexies de développement sont en général repérées sur des phrases, alors que les dyslexies acquises le sont très souvent dans des examens portant sur des mots isolés. Cette différence de stratégie, tout simplement liée aux différences de routines et de traditions entre la clinique neuropsychologique d'une part et les enquêtes pédagogiques, le travail orthophonique et le cas échéant une certaine investigation psycholinguistique d'autre part, risque de biaiser considérablement cette recherche de parallèles entre adulte dyslexique et enfant dyslexique.

III - Hémisphère droit, hémisphère gauche

Cette brève revue ne pouvait laisser dans l'ombre tout un ensemble de données et d'hypothèses relatives à des différences fonctionnelles et morphologiques entre les deux hémisphères, droit et gauche, et au rôle respectif de l'un ou l'autre dans les activités liées à la lecture. Comme on le verra, ces discussions souvent complexes et subtiles et qui posent maintes questions et prêtent même à quelques vifs débats, ont concerné tout à la fois le sujet normal, l'adulte atteint de dyslexie postlésionnelle ainsi que des individus jeunes, dyslexiques de développement.

A. Dissymétrie entre hémisphères et langage chez le normal

1. Les activités linguistiques sont localisées à gauche

Et tout d'abord une notion absolument classique, à savoir la large dominance de l'hémisphère gauche dans les activités linguistiques, la parole, la compréhension des mots parlés et écrits (la lecture, notre sujet ici) ainsi que l'écriture, ceci dans la très grande majorité de la population. Cette dominance hémisphérique s'exprime très clairement par la dextérité manuelle ; les sujets droitiers manuels, c'est-à-dire présentant une dominance de leur hémisphère gauche pour le mouvement, sont en principe également "cognitivement" latéralisés à gauche (on dit qu'ils "parlent à gauche"). La proposition n'est en toute rigueur pas tout à fait exacte, car il existe des gauchers parlant avec leur hémisphère gauche, ou des droitiers parlant à droite ; ces sujets sont rares, mais suffisamment nombreux pour que les cliniciens cherchent en général à s'assurer, par des tests spéciaux, que tel malade droitier appelé à subir une intervention neurochirurgicale (résection d'un foyer épileptogène) a effectivement un hémisphère gauche dominant pour la lecture et la parole.

2. Corrélations morphométriques

Ceci posé, des études morphométriques du cerveau ont depuis longtemps cherché à établir s'il existait une différence de dimension ou de forme entre les deux hémisphères. Déjà Cunningham (1892) avait constaté (en examen post-mortem chez des sujets droitiers), que la scissure de Sylvius, cette très nette entaille qui parcourt le cortex obliquement d'avant en arrière, de la base vers la région occipitale plus dorsale, et qui sépare le lobe temporal des lobes frontaux et pariétaux, n'était pas identique à gauche et à droite. Des études plus poussées ont été plus récemment entreprises, fondées d'abord aussi sur des examens post-mortem, et plus récemment sur l'imagerie cérébrale

*in vivo*²⁵, ceci avec en filigrane, le souci de trouver des différences qui seraient éventuellement liées à la dominance linguistique. Au terme de ces analyses, et pour faire bref : a) confirmation de l'asymétrie autour du sillon sylvien (Geschwind & Galaburda, 1987) ; b) sur une centaine de cerveaux, mesure de l'étendue du *planum temporal*, une région du lobe temporal qui est directement liée à l'aphasie dite sensorielle de Wernicke²⁶, laquelle englobe entre autres fonctions la lecture. Très clairement, sur 100 droitiers, le planum était plus étendu à gauche qu'à droite dans 65% des cas (Fig. 4), égal des deux côtés dans 24% des cas, et plus grand à droite dans 11% (Levitsky & Geschwind 1968) ; c) en imagerie cérébrale cette fois, confirmation de cette différence chez l'enfant (Hynd et al 1990 ; Larsen et al 1990) ; d) dans une autre étude en imagerie, découverte que l'une des zones du lobe pariétal dite *gyrus angulaire*²⁷, laquelle est essentielle aussi dans le langage, a une plus grande extension à gauche qu'à droite (Eidelberg & Galaburda 1984). Morphologiquement donc, une différence se dessine entre les deux hémisphères, qui donne un support anatomique à la notion de dominance.

Fig. 4. Différence entre la dimension du *planum temporal* (PT) à gauche (LEFT) et à droite (RIGHT) chez des droitiers manuels, ayant donc selon toute probabilité un hémisphère gauche dominant pour les opérations cognitives. Le cerveau est vu d'en haut. On a éliminé sur ces pièces anatomiques les aires frontales et pariétales en vue de découvrir le planum temporal, paroi inférieure du sillon de Sylvius. Le pôle temporal est en haut (T), le pôle occipital en bas (O). TG est le gyrus dit de Heschl, zone de réception auditive. PM est la limite postérieure du planum. Des sillons repères dans cette morphométrie sont x et y (d'après Geschwind & Levitsky, 1978).

²⁵ Cf note 16 p. 63

²⁶ Cf. note 2 p. 58

²⁷ Cf. note 15 p. 63

3. Compétences linguistiques de l'hémisphère droit

Troisième volet de cette analyse à propos du sujet normal, un bref rappel de données devenues elles aussi classiques maintenant, sur les capacités résiduelles de l'hémisphère droit. On sait comment la vénérable notion de dominance totale de l'hémisphère gauche a été bouleversée par les pertinentes observations de Sperry, Gazzaniga et d'autres, effectuées chez les sujets ayant subi (pour des raisons de thérapeutique de l'épilepsie)²⁸, une transection de leur corps calleux, voie de liaison entre les deux hémisphères (voie dite "commissurale"). Or ces sujets "*callosotomisés*" ne présentent dans leur vie courante aucun déficit notable. Il aura fallu que Sperry et son groupe sachent appliquer des tests appropriés, pour déceler les différences entre capacités cognitives des deux hémisphères et déboucher ainsi sur un tableau beaucoup plus complexe de la spécialisation hémisphérique. Ces conclusions sont bien connues maintenant, même des non-spécialistes : 1) le cerveau gauche (entendons le *néocortex*²⁹ cérébral gauche) intervient essentiellement dans les opérations cognitives *analytiques* fines (dont les activités linguistiques³⁰) ; 2) l'hémisphère droit gère de manière décisive, en une démarche plus *synthétique*, les opérations visuo-spatiales, tâches motrices intentionnelles exigeant un repérage spatial et, (3) point essentiel pour notre actuelle préoccupation, ce même hémisphère possède une compétence linguistique qui est loin d'être négligeable puisqu'il peut en particulier lire des mots simples, se rapportant à des objets concrets. Telle est la toile de fond sur laquelle ont été lancées des hypothèses relatives à la lecture. Cette compétence lexicale de l'hémisphère mineur a été considérée comme essentielle dans l'interprétation de certaines dyslexies, on va le voir.

B. Dissymétrie hémisphérique et dyslexies

Devant les résultats de Sperry et de son groupe, les hypothèses et les tentatives d'interprétations n'ont en effet pas manqué, touchant aux dyslexies acquises et plus encore, aux dyslexies de développement. Certaines sont peut-être sérieuses, tandis que d'autres sont nettement plus discutables.

1. L'hémisphère droit dans les dyslexies acquises

A propos des conclusions tirées de l'étude des dyslexies post-lésionnelles (donc acquises), une certaine hypothèse a fait long feu. Elle était tentante, connaissant la spécialisation de l'un et l'autre hémisphère, analytique à gauche, global et synthétique à droite : il a tout simplement été suggéré que la voie *analytique et phonologique*³⁰ de la lecture était prise en charge par l'hémisphère gauche, tandis que la route *globale et synthétique*³⁰ serait la tâche de l'hémisphère droit. Cette idée, lancée par certains auteurs dont Aaron par exemple, a été largement réfutée par les constatations, faites par l'anatomo-pathologie, de la localisation gauche des lésions tant chez les dyslexiques de surface que

²⁸ Il s'agit d'une classe particulière d'épileptiques, dont la maladie est créée par un foyer local dans l'écorce cérébrale. De ce foyer, des activités anormales se répandent très aisément vers l'écorce du côté opposé, à travers le corps calleux. D'où l'intérêt, pour limiter cette propagation, de sectionner chirurgicalement cette voie de connexion.

²⁹ Ce terme désigne l'écorce cérébrale typique qui constitue l'ensemble des hémisphères cérébraux ; elle recouvre toutes les structures sous-corticales, tels les ganglions de la base ou le thalamus.

³⁰ Cf. annexe p. 81

chez les dyslexiques phonologiques (nous en parlons ci-dessus). Il n'y a guère que les dyslexiques de négligence qui ignorent le début du mot (en langue alphabétique lue de gauche à droite) et présentent des lésions qui ont été localisées à droite (ceci d'après Kinsbourne & Warrington et al.).

Mais là ne s'arrêtent pas les tentatives d'interprétations que l'on a pu proposer, des dyslexies acquises, fondées sur la différence hémisphérique. Il s'est agi de comprendre le mécanisme de la dyslexie profonde, celle qui conduit en particulier le patient à reconnaître des mots concrets et simples et à présenter des erreurs sémantiques dans sa lecture. Deux hypothèses ont alors été proposées : ou bien le système sémantique défectueux est resté localisé dans l'hémisphère gauche (majeur), celui qui est lésé, au titre de mécanisme sémantique résiduel ; ou au contraire le relais a été pris, après lésion gauche, par l'hémisphère droit (mineur). Cette seconde hypothèse, tentante compte tenu de ce que l'on sait maintenant des possibilités linguistiques de l'hémisphère droit, se heurte toutefois au fait que ces erreurs sémantiques concernent chez certains patients les mots abstraits, ce qui ne correspond pas réellement aux compétences lexicales reconnues à l'hémisphère droit. Finalement donc, cette idée d'une prise en charge par l'hémisphère droit, de fonctions linguistiques après lésions gauches, ne semble pour l'instant pas enthousiasmer les neuropsychologues.

2. Différences hémisphériques chez les dyslexiques de développement

Les discussions sur le rôle possible de l'hémisphère droit ont largement dépassé le cas des déficits postlésionnels. Elles se sont beaucoup plus largement centrées sur les dyslexies fonctionnelles et développementales.

Il y eut jadis une théorie, celle de Orton (1937), selon laquelle la dyslexie serait accompagnée d'une dominance incomplète ou inversée pour le langage. L'auteur avait même avancé l'idée que les dyslexiques étaient souvent des gauchers. Cette corrélation a bien entendu été réfutée, dans son expression la plus radicale. En revanche, la proposition d'une mauvaise maturation de la dominance hémisphérique n'est peut-être pas à rejeter entièrement.

Car bien des faits très actuels vont dans ce sens : les dyslexiques auraient une asymétrie réduite, ou un déficit de la communication interhémisphérique. Une des données intéressantes à cet égard est une enquête faite chez un groupe d'enfants dyslexiques et qui a révélé (en imagerie IRM) qu'ils avaient un *planum temporal* relativement réduit ; la comparaison a été effectuée, d'un groupe de dyslexiques, avec un même nombre d'enfants hyperactifs avec déficits attentionnels, et un autre ensemble de témoins appariés. Alors que le *planum temporal* était plus important à gauche dans 70% des témoins et des enfants agités, seulement 10% des dyslexiques présentèrent cette dissymétrie. En fait, 90% des dyslexiques avaient un *planum* gauche anormalement petit (alors que leur *planum* droit égalait celui des témoins). (Hynd et al 1990). Des valeurs globalement similaires ont été obtenues par Larsen et al (1990).

D'où l'hypothèse intéressante selon laquelle les dyslexiques pourraient avoir une dominance de l'hémisphère gauche (ils n'étaient pas gauchers manuels), mais cette dominance serait plus faible que chez le sujet normal. On serait (d'après ces auteurs) devant un cas de *relatif hypofonctionnement* de l'hémisphère majeur). Apport expérimental au débat : on possède quelques observations d'enregistrements de

*potentiels évoqués*³¹ à des stimulus auditifs qui vont dans ce sens (Landwehrmeyer et al 1990) : chez des normaux effectuant un certain nombre de tâches linguistiques (lecture, détection d'erreurs orthographiques etc.), les potentiels évoqués sont plus amples à gauche, tandis qu'ils dominent à droite chez des dyslexiques ayant servi de sujets. D'autres observations ont encore renforcé cette idée, qui n'est décidément peut-être pas à rejeter, celle d'une moindre performance de l'hémisphère gauche chez les dyslexiques (toutes catégories confondues). S'agirait-il d'une franche dominance cognitive de l'hémisphère droit ? D'autres données devront le dire. Argument négatif à prendre en compte cependant : dans les tests d'écoute dichotique³², le sujet dyslexique et le sujet normal présentent toujours la classique supériorité de l'oreille droite (c'est-à-dire de l'hémisphère gauche) dans l'identification de mots entendus.

Une autre hypothèse a été émise, très théorique celle-là, mais qui n'est peut-être pas à rejeter, à savoir qu'un groupe au moins de dyslexiques a une asymétrie hémisphérique normale, mais une mauvaise communication interhémisphérique. L'occasion est bonne de rappeler une hypothèse vraisemblable, à savoir que la lecture pourrait bien exiger, au moins pendant la phase d'acquisition et d'apprentissage, une certaine interaction (que n'admettent pas tous) entre une information linguistique et une autre, visuo-spatiale, ce qui laisse penser que, au moins dans cette phase initiale et peut-être critique, un échange interhémisphérique [linguistique ↔ visuo-spatial] serait une condition peut-être nécessaire (Gladstone & Best 1985). Bien sûr, on reste ici dans le domaine de l'hypothèse, d'autant plus que sur le plan purement morphologique, nulle différence dans la dimension du corps calleux n'a été signalée par imagerie entre des dyslexiques et des normaux. Mais cet argument négatif n'a pas nécessairement de portée fonctionnelle. Une insuffisance du transfert n'est pas définitivement à rejeter.

Quoi qu'il en soit, les conclusions de Sperry ne sauraient à notre sens pas privilégier la méthode d'apprentissage phonologique de la lecture par rapport à l'apprentissage global, contrairement à ce qui a pu être parfois proposé. Etant entendu que l'opération de lecture mobilise essentiellement l'hémisphère dominant (gauche), il était évidemment tentant d'extrapoler et voir dans cette dominance celle des opérations analytiques³³, par opposition aux opérations globales³³ de l'hémisphère mineur. En réalité, en revoyant les protocoles d'examen de sujets callosotomisés par Sperry et son groupe, rien n'est dit sur la façon (directe ou indirecte) selon laquelle les sujets prenaient connaissance des mots qui étaient projetés en sorte d'être lus par leur hémisphère majeur. N'oublions pas qu'il s'agissait d'adultes, largement compétents en lecture, et que nul test ne semble avoir été fait pour déceler leur stratégie de lecture. Que l'on soit ou non partisan de la méthode

³¹ On désigne par "potentiel évoqué" une réponse électrique recueillie, chez l'homme, à partir d'électrodes placées sur le scalp. Cette réponse est dans le cas le plus classique, produite par un stimulus sensoriel et traduit la réponse des neurones de l'aire de réception corticale à l'arrivée de ce message sensoriel.

³² En écoute dichotique, le sujet reçoit un message sur chaque oreille grâce à un écouteur. Cette méthode permet d'appliquer simultanément un message différent sur chaque oreille et d'analyser ainsi les capacités d'attention sélective du sujet.

³³ Cf. annexe p. 81

phonologique, ce ne sont pas les données de Sperry qui peuvent apporter un argument en leur faveur, à moins d'extrapoler indûment.

IV - En guise de conclusion : quelle démarche pour l'apprentissage de la lecture ?

Longue pourrait être la discussion après cet essai (très incomplet) de confrontation des données de la neuropathologie à celles de l'analyse des dyslexiques jeunes. Bornons-nous à quelques points essentiels.

A. Lecture et autres processus cognitifs

L'examen qui précède a eu un aspect très artificiel que j'ai déjà souligné. Celui de détacher la lecture des autres activités du domaine linguistique : l'écriture, ainsi que la compréhension des paroles et des mots, dont l'apprentissage et les déficits mériteraient eux aussi d'être développés.

Pour en rester à la lecture, il n'est pas sans intérêt d'insister sur certaines activités cognitives, non exclusivement liées au langage mais qui en conditionnent la réalisation ou lui sont sous-jacentes et dont le déficit peut être décisif.

1. On peut tout d'abord souligner avec Velutino, que chez le lecteur déficient la reconnaissance du **langage oral** est souvent gravement perturbée, même s'il n'a pas de déficit dans les processus de perception visuelle. Autrement dit, la perception et la compréhension des mots parlés pourraient bien être une composante essentielle pour apprendre à lire, qui devrait être amplement prise en compte dans une enquête plus large.

2. Une autre facette dans l'apprentissage de la lecture est la **fonction d'attention**. Certains puristes de la dyslexie vue comme un syndrome isolable ne semblent pas en tenir compte. Ceci est peut-être, à mon sens, une erreur. Au-delà de la dyslexie acquise de Shallice et Warrington décrite ci-dessus comme dyslexie de négligence, l'attention ne peut pas ne pas jouer un rôle plus général dans la lecture. Des auteurs tels Ariane Levy-Schoen, Kevin O'Regan, et d'autres encore nous ont appris qu'il existait des stratégies attentionnelles optimales de fixation de l'oeil dans la lecture de mots (de gauche à droite, dans les langues occidentales). Comment aussi, lors de mots plus longs, une certaine plasticité se manifeste dans cette mise en place du regard sur le mot. Peut-être devrait-on donner davantage d'importance, dans l'évaluation des troubles de la lecture, aux déficits de capacités d'attention, malgré l'exclusion dont elle semble être l'objet dans la définition proposée pour les dyslexiques de développement, proposée en particulier par la Fédération mondiale de Neurologie. Car au-delà de stratégies de fixations oculaires, il devrait être tenu compte, nous semble-t-il, des données relatives à des **processus préattentifs**³⁴, très bien étudiés par exemple par Anne Treisman ou Bela Julesz, qui ont pour particularités d'introduire dans

³⁴ Les analystes de l'attention font actuellement le plus grand cas d'un ensemble de processus qui se dérouleraient à la limite de la conscience claire, et qui constitueraient la "frange" des états préattentifs ou préconscients (l'idée n'est pas neuve car elle date de la fin du 19ème siècle, avec William James!).

l'attention visuelle deux modes opératoires l'un "sériel" (examen point par point par "balayage" des éléments successifs de l'objet perçu), l'autre "parallèle" (découverte "immédiate" et globale de l'ensemble du motif, lequel "saute aux yeux"). Il est devenu classique (et surtout très à la mode) d'opposer ces deux mécanismes attentionnels³⁵, l'un analytique, point par point, l'autre synthétique, immédiat et, fait important, dont les étapes échappent à la conscience claire. Il ne semble pas que les spécialistes de la dyslexie aient été nombreux à prendre en compte cette dualité des processus attentionnels qui pourtant rappelle par certains côtés la "double route" de la lecture³⁶. Certes, les tendances actuelles à rejeter toute corrélation entre mauvaise lecture et déficit de perception (et par extension) d'attention visuelle, n'incitent guère à songer à ce type de parallélisme. Mais a-t-on toujours jusqu'ici posé les bonnes questions ? A t-on exploré les diverses capacités attentionnelles des mauvais lecteurs ?

3. Troisième volet de cet élargissement aux activités cognitives vues plus généralement, les processus de la mémoire. Un des autres mérites de Velutino et de certains autres auteurs est peut-être d'avoir insisté sur l'aspect *mnésique*³⁷ du déficit en lecture : retrouver les mots déjà codés et stockés en mémoire, et stocker et coder de nouvelles informations. Ce stockage se faisant en passant par les étapes classiques : celle de la mémoire sensorielle, puis celle d'une mémoire de travail à court terme³⁸ (système à capacité limitée) où s'opère le codage en une forme plus abstraite qui sera stockée en mémoire à long terme³⁸ à capacité en principe illimitée. Pour Velutino, la dyslexie serait un déficit de stockage-restitution du matériel linguistique. Il se fonde sur toute une série d'observations, ou d'expériences, chez de mauvais lecteurs auxquels on a demandé de copier des mots ou des lettres au hasard après une brève présentation visuelle. Ces mauvais lecteurs ont su copier correctement, mais ont souvent fait des erreurs dans la relecture (écrire *saw* et prononcer *was*). Conclusion : il s'agirait d'un déficit, non du traitement visuo-spatial, mais bien du stockage/restitution des lettres et des mots dans le système de la mémoire. Il signale aussi que des dyslexiques sont parfaitement capables de copier, comme des normaux, des symboles n'ayant aucune signification. Ce qui suggère que la mémoire pour les symboles visuels ayant une signification de mot passe par les propriétés linguistiques de ces mots.

Cette hypothèse nous écarte un peu du courant actuel plus psycholinguiste ou cognitiviste des explications des dyslexies, dans la mesure où ces dernières privilégient les voies phonologiques ou lexicales sans nécessairement faire appel en priorité au processus de stockage/rappel comme un élément essentiel du déficit dans la lecture. Ce dysfonctionnement toucherait non seulement le stockage de lettres mais aussi les mots qui ne sont pas stockés correctement avec leur code phonologique. C'est ainsi qu'il explique que les dyslexiques (ou au moins certains) ne puissent faire appel à ce code alphabétique pour lire des non-mots ou des mots nouveaux. De même il insiste sur le fait

³⁵ Les deux mécanismes attentionnels actuellement considérés seraient précisément, l'un sériel, lent et conscient, l'autre parallèle rapide et dépendant étroitement du processus préattentif préconscient.

³⁶ Cf. annexe p. 81

³⁷ Mnésique : Qui concerne la mémoire.

³⁸ Cf. note 21 p. 66

que les enfants lecteurs déficients ont des déficits dans le rappel de listes de mots qu'ils viennent d'entendre. Ils feront également des erreurs dans le nommer d'objets : *chat* au lieu de *chien*. C'est par ce même type de mécanisme que, selon Velutino, ils ne comprennent pas les phrases ou ne savent pas utiliser les mots invariables grammaticaux.

B. Plaider pour deux stratégies parallèles de lecture

A faire le bilan de ce qui précède, il est difficile d'éviter l'idée que deux classes d'opérations mentales (sans compter la "case" sémantique) sont utilisées dans les processus d'acquisition de la lecture et probablement même chez le lecteur habile. Tant d'autres l'ont dit avant et bien d'autres le diront encore. Il est assez clair que l'analyse des données cliniques, comme aussi l'examen des mauvais lecteurs jeunes (nous n'avons pas parlé des adultes illettrés) conforte très abondamment l'existence des deux voies parallèles et en ce sens, respecte en quelque sorte la tradition.

Au terme de cette brève enquête, il apparaît au non-pédagogue que je suis, que développer exagérément une compétence, soit ***analytique/phonologique***³⁹ soit ***synthétique/globale***³⁹ au cours de l'apprentissage de la lecture, est une erreur. Le neurobiologiste est évidemment tenté d'imaginer qu'il pourrait exister une période critique dans l'apprentissage de la lecture, pendant laquelle le danger serait extrême, que se crée, chez certains sujets fragiles, une mauvaise compétence en lecture, en favorisant une stratégie par rapport à l'autre. Cette période critique existe-t-elle ? Si oui, elle viendrait s'ajouter à tant d'autres mises en évidence dans la maturation du système nerveux (certes dans des domaines plus fondamentaux que celui d'une activité cognitive complexe, mais l'extrapolation n'est pas absurde). En absence de données plus solides qui réfuteraient cette hypothèse d'une période critique pendant laquelle la pédagogie devrait obligatoirement prendre en compte la dualité de mécanismes, il serait, de l'avis du présent rapporteur, gravissime de prendre un risque. Celui de ne pas donner à un enfant qui peut-être est à la limite des capacités normales (comment s'en rendre compte a priori !) le maximum de chances de réussir. L'auteur de ces lignes n'est pas par nature enclin à l'oecuménisme, mais le coup d'oeil à la neuropsychologie pathologique auquel il s'est livré ici l'a persuadé que s'il est vrai qu'elle traitait de cas extrêmes, ce n'est probablement pas par hasard que l'on voit, encore et toujours surgir ces deux mécanismes de lecture⁴⁰ l'un ***analytique l'autre synthétique***. Peut-être faudra-t-il comprendre un jour comment ces deux processus coexistent et interagissent dans cet inconscient cognitif dont la neuropsychologie moderne fait de plus en plus de cas (Squire). Alors peut-être apparaîtra-t-il comme une sorte d'impératif de ne pas négliger les capacités de lecture graphème-phonème, tout simplement parce que l'autre versant de la lecture, la compréhension, en dépend étroitement, en raison précisément de cet aller et retour automatique entre les deux stratégies qui, selon la proposition faite ici, se déroule à un niveau préconscient.

³⁹ Cf. annexe p. 81

⁴⁰ Cf. annexe p. 81

Annexe

Dans l'étude qui précède, certains termes ont été utilisés à dessein, qui ne correspondent pas nécessairement à la nomenclature habituelle adoptée par divers auteurs ou surtout pédagogues, pour désigner les voies de la lecture.

Nous avons considéré la méthode dite phonologique, basée sur le code alphabétique, dite aussi indirecte, fondée sur la prise de conscience de la correspondance graphème-phonème (cette conscience phonologique et phonémique dont parle Morais) comme une approche **analytique** (alors que d'autres auteurs dont des pédagogues, la regardent comme **synthétique**). A l'inverse, les méthodes globales ou directes de lecture ont été ici assimilées à une démarche **synthétique** (alors que ces mêmes autres auteurs la voient comme **analytique**). Nous avons espéré pouvoir faire l'économie de cette apparente contradiction et opposition de termes en les évitant tout simplement. En réalité rien n'a été facile dès l'instant où l'on s'est préoccupé des mécanismes neurologiques qui étaient en jeu. Considérer la méthode globale comme "analytique", est se placer du point de vue d'une stratégie de l'enseignant qui conduit l'enfant du global vers l'analyse ; voir cette même méthode comme "synthétique" (ainsi que nous l'avons fait) est inférer d'une certaine démarche que fait l'enfant percevant le mot comme un tout, en ne passant pas par les étapes d'analyse. Le même type de raisonnement pourrait, *mutatis mutandis*, s'appliquer à la démarche phonologique, analytique à nos yeux, supposant une synthèse pour d'autres. La contradiction est regrettable ; elle n'est pas près de disparaître car lui sont sous-jacents deux points de vue totalement opposés sur la démarche du lecteur. Il n'est pas étonnant que l'enseignant qui inévitablement donne des consignes ou les suggère n'ait pas la même conception des stratégies de "son" lecteur que celui qui ne considère que le sujet lisant, indépendamment de toute consigne extérieure, comme un système percevant, se souvenant, retenant et comprenant.

Références bibliographiques

- CAPLAN D. (1992) ***Language Structure, Processing and Disorders*** Cambridge MA : MIT Press.
- COLTHEART, MARSHALL & PATTERSON (Eds). ***Deep dyslexia*** (2nd edition) London : Routledge & Kegan 407-451.
- ELLIS A. (1985) The Cognitive Neuropsychology of Developmental (and Acquired) Dyslexia : A critical Survey. In ***Cognitive Neuropsychology***, 2, 169-205.
- MCCARTHY R. & WARRINGTON E. (1990) ***Cognitive Neuropsychology : A clinical Introduction***. San Diego Cal : Academic Press.
- MORTON J. (1983) Le lexique interne. In ***La Recherche*** 14 474-481.
- MORAIS J. (1994). ***L'art de lire***. Paris : Editions Odile Jacob.
- MORAIS J. (1994) Perception et traitement du langage écrit. In ***Traité de Psychologie expérimentale*** (M. Richelle, J. Requin & M. Robert eds) Paris : P.U.F.
- PATTERSON K., MARSHALL J. & COLTHEART M. (1985). ***Surface dyslexia : neuropsychological and cognitive studies of phonological reading***. Hove, London : Erlbaum.
- SHALLICE T. (1988) ***From Neuropsychology to mental structures***. Cambridge : Cambridge University Press.
- VELLUTINO F. (1987) ***Dyslexia Scientific American*** 256 20-27.

Nombreuses, parmi les références citées ici, en contiennent d'autres, plus spécialisées. Afin de pas faire double emploi d'autre part, cette liste n'inclut pas les titres figurant dans celle mise à la disposition des membres de l'Observatoire.

Résumé

L'étude des dyslexies acquises (à la suite de lésions cérébrales) peut permettre de mieux comprendre les dyslexies dites de développement, celles dont souffre un enfant normal, et plus généralement, le mécanisme général de la lecture.

Les dyslexies acquises sont un univers complexe. Néanmoins, l'insuffisance en lecture est souvent associée à un déficit isolable. Ainsi dans la dyslexie phonologique, les patients sont incapables d'utiliser le déchiffrement grapho-phonologique, mais réussissent à 90 % à lire les mots familiers. Pour les dyslexies dites de surface, le syndrome est inverse : les personnes déchiffrent, mais ne peuvent lire oralement des mots entiers. Les dyslexies "profondes" laissent la possibilité de lire des mots concrets, mais pas abstraits, et se caractérisent par certains glissements sémantiques (cimetière est lu enterrement). Enfin, dans les dyslexies "périphériques", la personne doit épeler les lettres du mot avant de le reconnaître : ou bien néglige la partie gauche ou droite du mot : ou encore ne peut lire que des mots sans environnement textuel.

Les lésions associées à ces types de dyslexies sont assez nettement localisées, presque exclusivement à gauche, et situées en général très près de l'aire de Wernicke, celle qui est par ailleurs atteinte dans certaines aphasies.

De l'ensemble des constatations ci-dessus se dégage la forte probabilité de l'existence de deux voies pour lire : une liée au décodage, l'autre à la reconnaissance globale des mots. Elles fonctionneraient en coopération dans l'exercice normal de la lecture. La place du système sémantique ne semble pas pour autant nettement établie.

Les dyslexies de développement, celles de l'enfant non lésé, sont difficiles à différencier des insuffisances d'un enfant en simple difficulté de lecture. Néanmoins, quand le diagnostic est prononcé sur des cas suffisamment exceptionnels, l'éventail de troubles est à première vue parallèle à celui des dyslexies acquises, ce qui renforce l'hypothèse des deux voies pour la lecture.

Plusieurs considérations amènent à mettre en cause une vision trop simpliste de la question. D'abord, la diversité toujours grandissante des classes et sous-classes engendre une dispersion de plus en plus difficile à interpréter. Surtout, une autre série de réflexions est liée à la spécialisation des hémisphères cérébraux. La différenciation fonctionnelle, qui voue le gauche aux activités linguistiques, demande à être nuancée : le cerveau droit intervenant dans les opérations visuo-spatiales, semble également (à cause de ce fait ?) posséder des capacités linguistiques de reconnaissance de mots simples et concrets. Réexaminées dans ce cadre, les dyslexies semblent assez bien associées à l'un et/ou l'autre des deux phénomènes suivants : une dominante de l'hémisphère gauche : un déficit de communication inter-hémisphérique.

Par ailleurs, il paraît indispensable d'élargir à d'autres composantes la réflexion sur les déficiences en lecture en général : un langage oral insuffisamment constitué, des

déficits attentionnels dans la stratégie des fixations oculaires, et surtout un mauvais fonctionnement des processus mnésiques. Sur ce point, la corrélation entre dyslexies et perturbations dans le mécanisme stockage/restitution des mots (avec toutes leurs caractéristiques, y compris grapho-phonologiques), attestée par certains auteurs, n'a pas été assez étudiée.

Ce qui semble certain, c'est que deux grandes classes d'opérations mentales, probablement mobilisées à un niveau préconscient par allers et retours automatiques sont utilisées dans la lecture. Développer exagérément voire exclusivement, pendant l'apprentissage, une des deux compétences (analytique/phonologique d'une part, globale/synthétique¹ d'autre part), paraît extrêmement dangereux. D'autant que l'hypothèse d'une période critique n'est pas à rejeter, même si cette notion n'est pas strictement établie pour les opérations cognitives complexes.

1 L'auteur maintient ces appariements d'adjectifs, quasi inverses de ceux auxquels le pédagogue est accoutumé. Il explique qu'il faut distinguer la stratégie de l'enseignant (alors la méthode globale est analytique) de l'acte de lire (alors le versant global de la lecture est synthétique).

A propos de la compréhension...

Michel FAYOL est Professeur des Universités à l'Université de Bourgogne. Ancien élève de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Moulins (Allier), il a enseigné successivement à Meaulne (Allier) puis Orval (Cher) pendant une douzaine d'années. Brièvement Inspecteur de l'Education Nationale (en 1977), il a été Maître-Assistant à l'Université des Sciences et Techniques du Languedoc (USTL). Depuis 1981, il dirige une équipe de recherche associée au CNRS (URA 1838) et spécialisée dans l'étude des apprentissages et du développement.

L'objectif de ce chapitre est de dresser un bilan des acquis concernant les problèmes soulevés par l'activité de compréhension déployée au cours de la lecture.

Comprendre un discours ou un texte c'est construire un modèle mental de la situation décrite (Bower et Morrow, 1990). Il faut entendre par modèle mental une représentation analogique quasi-perceptive des entités évoquées, encore que moins précise et moins complète que dans la perception (Johnson-Laird, 1983 ; Oakhill, Garnham & Vonk, 1989). Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon les règles (la syntaxe) propres à une langue donnée. Ces phrases sont elles-mêmes agencées séquentiellement en des textes (ou structures rhétoriques : les types textuels), moins contraignantes. Les mots et leurs agencements (propositions, phrases) induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent. Les traitements mis en oeuvre pour comprendre un texte concernent donc à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent. Ils exigent que le lecteur dispose de connaissances linguistiques et conceptuelles et qu'il puisse mobiliser les unes et les autres sans être débordé par la tâche. En effet, les êtres humains ont une capacité limitée de traitement qui restreint la quantité d'informations qu'ils sont susceptibles de manipuler simultanément.

L'activité de compréhension se déploie en relation avec un texte et en fonction de l'objectif poursuivi par le lecteur (se distraire, rechercher une information, comprendre comment monter une maquette ou réaliser une recette, etc.). Selon le type de texte d'une part et selon le but d'autre part, les contraintes pesant sur l'élaboration du modèle mental sont extrêmement variables. Ainsi, la lecture d'une notice de montage ou d'un énoncé de problème de géométrie nécessite une prise d'information scrupuleuse et la construction d'une représentation précise si l'objectif est de réaliser effectivement un objet ou une figure géométrique. Par contraste, la lecture d'un roman policier à des fins de distraction

peut conduire à l'élaboration d'un modèle mental relativement plus sommaire dont la cohérence interne laisse plus ou moins à désirer. Il faut donc concevoir l'activité de compréhension comme aboutissant toujours à une interprétation du texte, interprétation présentant une marge de liberté plus ou moins large en fonction du texte, des standards que se fixe le lecteur (ou qui lui sont imposés) et des connaissances préalables dont il dispose. L'existence d'une marge d'interprétation conduit à soulever le problème de l'évaluation de la compréhension et des méthodes mises en œuvre pour l'assurer : rappel de textes, résumé, réponse à des questions (littérales ou inférentielles), réalisation de dispositifs, résolution de problèmes. De manière plus générale, la question soulevée a trait à la diversité (nécessaire) des supports et objectifs sollicitant l'activité de compréhension et à la diversité correspondante des instruments susceptibles de vérifier que les objectifs poursuivis ont bien été atteints.

L'activité de compréhension se déroule dans le temps (on dit en temps réel). Or, le lecteur a une capacité limitée de traitement de l'information. Cela signifie qu'il ne peut réaliser simultanément qu'une quantité restreinte d'opérations cognitives. Il lui faut donc, en fonction des caractéristiques du texte (familiarité avec le lexique, complexité relative des phrases), des connaissances préalables du domaine évoqué par le texte et des objectifs assignés (se distraire, s'informer, apprendre), allouer son attention de la manière la plus adaptée possible. Cette allocation des ressources doit permettre l'élaboration d'un modèle mental le plus proche de celui qui est nécessaire à l'exécution de la tâche proposée (résoudre un problème ; répondre à des questions etc.) et de l'intention de l'auteur. Elle amène à soulever la question des moyens dont disposent les lecteurs pour évaluer en temps réel leur niveau de compréhension, pour détecter les éventuelles incohérences ou insuffisances et pour y porter remède, notamment en mobilisant des procédures (ou actions) propres à la lecture : modulation de la vitesse de prise d'information, retours en arrière, modifications du texte, etc.

I - Compréhension et décodage

Les conceptions de l'activité de lecture-compréhension semblent actuellement suffisamment semblables pour qu'on puisse les décrire comme faisant intervenir différentes composantes. Il y aurait d'une part, des composantes dont chacune traiterait un type spécialisé d'information (par exemple : identification des lettres, identification des mots, découpage syntaxique) et, d'autre part, des interactions entre ces composantes. Par ailleurs, les traitements mis en œuvre par chacune des composantes présenteraient chacun un certain niveau de difficulté (souvent dénommé coût cognitif). Ce coût varierait en fonction du degré d'automatisation : plus un traitement serait automatisé (par exemple la reconnaissance des lettres ou des mots) plus son coût serait réduit. Au contraire, plus un traitement nécessiterait de contrôle attentionnel (par exemple, la mise en relation des idées exprimées dans des phrases successives) et plus son coût serait élevé. Comme la lecture-compréhension exige la mobilisation "simultanée" de composantes diversifiées, à un instant donné, on peut approximativement considérer que le coût cognitif des traitements est égal à la somme des coûts de chacune des composantes impliquées. Si cette somme reste inférieure à la capacité totale mobilisable par le lecteur, l'activité se déroule sans problème.

En revanche, si la somme dépasse cette capacité, certains traitements se trouvent négativement affectés, sauf s'ils peuvent être différés (Carpenter, Miyake & Just, 1993 ; Just & Carpenter, 1992).

La conception générale ci-dessus évoquée prédit que les lecteurs n'ayant que partiellement automatisé les traitements dits de bas-niveau (identification des mots par exemple) devront leur consacrer des ressources attentionnelles et, donc, disposeront de moins de ressources pour effectuer les activités dites de haut-niveau (calcul des références pronoms ; élaboration de conclusions implicites déduites des informations explicitement fournies ; etc.). Un certain nombre de données empiriques étayent cette conception. Ainsi, les évaluations conduites par Aaron (1991) et par Braibant (1994) font apparaître l'existence d'une sous-population de lecteurs (de 9 à 14 ans) ayant des difficultés de compréhension en lecture mais non en audition de textes. Ce résultat suggère que, pour cette population, les problèmes surviennent lors de la lecture en raison du coût des activités de "bas-niveau". En effet, ces mêmes activités étant automatisées à l'oral (en fait à l'audition), leur mobilisation n'affecterait pas la compréhension. Ces résultats, parmi d'autres (Perfetti, 1985 ; Sinatra et Royer, 1993), font clairement apparaître la nécessité de disposer d'évaluations parallèles portant sur la compréhension de textes à l'oral et à l'écrit afin de pouvoir poser un diagnostic sur les origines des difficultés. Par ailleurs, Bell et Perfetti (1994) ont mis en évidence que les performances d'étudiants à des épreuves évaluant l'efficacité des traitements de "bas-niveau" n'étaient pas corrélées avec la compréhension de textes de fiction mais l'étaient avec celle de textes scientifiques. Ce résultat est important dans la mesure où il fait apparaître l'existence chez des adultes cultivés de difficultés de traitement lexical et l'impact de celles-ci mais seulement lors d'activités portant sur des textes difficiles quant aux domaines qu'ils abordent et probablement au lexique qu'ils comportent. De ce fait, ces textes difficiles, et qui auraient tout aussi bien pu être des textes littéraires, mobilisent, pour la compréhension, plus de ressources cognitives.

En résumé, il semble bien établi qu'une sous-population éprouve des difficultés de compréhension lors de la seule lecture (et non à l'audition), et cela du fait du coût cognitif de certaines activités dites de "bas-niveau". Ces difficultés ne sont identifiables que par comparaison avec des performances en audition et en lecture et elles ne se manifestent qu'à partir d'un certain niveau de difficulté des textes (niveau de difficulté dépendant lui-même des connaissances de la sous-population).

Les données de la recherche ont conduit à identifier une autre sous-population dont les faibles performances en compréhension ne paraissent pas associées à des difficultés de décodage. En effet, cette nouvelle sous-population obtient des résultats sensiblement équivalents en audition et en lecture. Ses caractéristiques ont été particulièrement bien étudiées par Yuill et Oakhill (1991) (cf. aussi, Oakhill, Crain & Yuill, 1994). Yuill et al. ont sélectionné un groupe de faibles compreneurs (noté FC) dont elles ont vérifié qu'ils présentaient les mêmes niveaux de performance qu'un groupe apparié de bons compreneurs (noté BC) en ce qui concerne les habiletés de décodage et les connaissances lexicales. Elles ont ensuite soumis les deux groupes à une vaste série d'épreuves. Elles ont observé que trois ensembles de tests différenciaient les BC des FC. Les performances des premiers étaient supérieures à celles des seconds en ce qui

concerne le traitement de certaines marques et la mise en oeuvre des processus impliqués dans la compréhension, marques et processus sur lesquels nous reviendrons au prochain paragraphe. En revanche, elles n'ont relevé aucune variation significative relativement au traitement des mots ou aux habiletés syntaxiques.

En résumé, en l'état actuel de nos connaissances, les difficultés de compréhension telles qu'elles se manifestent dans les évaluations de performances en lecture semblent tenir soit aux ressources cognitives réduites affectables aux traitements de "haut niveau" (élaboration du modèle mental) du fait du coût des traitements de "bas-niveau" soit aux lacunes des capacités générales de compréhension. Dans le premier cas, les difficultés sont spécifiques à la lecture ; dans le second, elles sont générales (cognitives), ce qui explique l'existence de corrélations élevées entre performances en audition, en lecture, et même en traitement d'images (Gernsbacher, 1989). Il est envisageable que les (éventuelles) remédiations ne puissent être identiques. Face aux difficultés spécifiques, des interventions visant l'automatisation des traitements de "bas-niveau" pourraient s'avérer efficaces. Relativement aux difficultés générales, une meilleure connaissance des mécanismes en cause dans la compréhension est nécessaire.

II - Quelques processus impliqués dans la compréhension

Les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes. De manière sommaire, on peut considérer que le lecteur (ou l'auditeur) confronté à un texte doit : (1) établir des "fondations" (par exemple : de quoi est-il question ? où et quand se situe l'action ?), sorte de base de départ puis (2) développer à partir de celles-ci, une ou plusieurs (sous-) structures en ajoutant les informations au fur et à mesure qu'il les traite (par exemple, que fait tel ou tel personnage, puis tel ou tel autre et ainsi de suite). (Gernsbacher, 1989). Or, ces informations sont fournies : d'une part, par les indices linguistiques disponibles dans le discours ou le texte et, d'autre part, par les connaissances préalables qui permettent d'interpréter les indices et/ou de combler les manques de textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré.

La segmentation

Si l'on excepte l'identification des mots et la saisie de l'organisation syntaxique des items (qui sont abordés par d'autres membres de l'Observatoire), l'un des premiers problèmes rencontré concerne la segmentation du texte. Il est possible de segmenter une phrase telle que : **Les enfants jouent dans la cour pendant que la maîtresse surveille** en deux propositions (**Les enfants jouent dans la cour/ pendant que la maîtresse surveille**) puis chaque proposition en segments de taille plus réduite : les syntagmes : (**Les enfants/ jouent /dans la cour/ pendant que / la maîtresse/ surveille**) et ainsi de suite.

En général, la proposition (grammaticale) est considérée comme l'unité de traitement. Arrivés en fin de proposition (ou de phrase), les lecteurs passeraient d'une représentation littérale (se souvenir mot à mot de ce qui était écrit) du fragment de texte à

une représentation sémantique (se souvenir du sens, sans nécessairement être en mesure de retrouver les termes exacts de la formulation). En conséquence, lorsque la proposition ou la phrase comporte des éléments susceptibles de recevoir plusieurs interprétations (par exemple, le mot **pièce** peut évoquer -automatiquement- une **monnaie**, une **salle** ou un **spectacle**), une seule sera retenue et les autres (souvent appelés les compétiteurs), se trouveront inhibées. La rencontre d'un item linguistique (**pièce** par exemple) entraînerait l'activation de tous les sens auxquels il est associé puis la prise en compte des données contextuelles conduirait à ne retenir qu'un seul d'entre eux (cf. Fayol, 1992 pour une description plus approfondie). Or, Gernsbacher (1991, 1993) a montré que les faibles compreneurs étaient aussi efficaces que les bons compreneurs pour activer les significations associées aux mots mais l'étaient significativement moins pour inhiber celles qui n'étaient pas pertinentes. En conséquence, leur mémoire de travail se trouverait plus rapidement encombrée, ce qui induirait soit une non intégration des informations successives soit des erreurs d'interprétation.

Dans la mesure où la désactivation (ou l'inhibition) des concepts non pertinents dépend de la segmentation, celle-ci a un rôle essentiel. Or, son fonctionnement reste mal connu. Deux problèmes en particulier ont été peu ou pas abordés : l'impact différentiel des divers signes de ponctuation (Fayol, sous presse) et l'éventuel effet facilitateur de segmentations syntaxiquement pertinentes mais de taille inférieure à la proposition. Les résultats de Cromer (1971) sont insuffisants pour trancher. L'influence de certains connecteurs est mieux connue. On a ainsi montré (Noordman et Vonk, sous presse ; Townsend, sous presse) que certains (par exemple **because**) induisaient plus rapidement que d'autres la désactivation de la forme littérale de la proposition et l'accès à l'interprétation sémantique. Outre l'explicitation d'une relation (chronologique, causale, adversative) entre les faits évoqués dans deux propositions successives, les connecteurs, comme la ponctuation, déclencheraient des processus d'inhibition. On ne sait actuellement malheureusement rien de la mise en place de ces mécanismes au cours du développement/apprentissage de la lecture. Seules les données rapportées par Gernsbacher (1989, 1993) à propos des faibles compreneurs font soupçonner un impact important et sans doute urgent à étudier.

Les inférences

Les processus inférentiels jouent un rôle essentiel dans la compréhension des discours. Ces processus concernent les informations (devant être) activées au cours de l'activité de compréhension mais qui ne correspondent pas à des données explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu (van den Broek, 1994). Plusieurs grandes catégories d'inférences peuvent être envisagées : celles qui ont trait aux relations anaphoriques (établies par le biais des pronoms, des articles, etc.), celles qui concernent les relations causales, et celles relatives à l'établissement de la cohérence temporelle et spatiale. Nous nous en tiendrons essentiellement aux deux premières.

Les relations anaphoriques servent à établir si un objet ou une personne évoqués dans une proposition sont les mêmes que dans une autre proposition. Ainsi, dans "**Paul et Anne partaient en vacances. Elle conduisait**", **elle** renvoie sans ambiguïté à Anne.

Ces relations sont marquées essentiellement par les articles (indéfini/défini) et par les pronoms. Leur interprétation exige que les lecteurs/auditeurs distinguent les différents types de marques (pronoms, articles) et les associent aux entités correctes (personnage déjà connu et évoqué ou non). Or, dans un certain nombre de cas, les marques linguistiques ne suffisent pas à lever l'ambiguïté : par exemple l'opposition de genre (**le/la**) est neutralisée au pluriel (**les**). Les lecteurs/auditeurs doivent alors faire appel à leur connaissance du monde pour élaborer un modèle mental cohérent et compatible avec celui de l'auteur du discours.

Les recherches expérimentales conduites par Yuill et Oakhill (1991) en anglais et par Remond (1993) en français ont montré que la résolution et l'interprétation des anaphores posaient problème. Les faibles compreneurs en particulier, mais pas seulement eux, éprouvent des difficultés à compléter correctement des phrases telles que **"Paul a prêté son parapluie à Anne parce qu'... ne voulait pas se mouiller"**. Ils ne semblent pas mobiliser spontanément leur connaissance du monde pour effectuer les inférences pertinentes.

Les inférences causales ont trait à l'élaboration de chaînes composées d'actions, d'événements et d'états dans lesquelles ces composantes sont reliées par des liens d'antécédent à conséquent (van den Broek, 1994). Ces chaînes jouent un rôle important dans la compréhension et la mémorisation de textes narratifs et, vraisemblablement, dans les textes évoquant les domaines scientifiques. Il n'est pas établi que des inférences causales sont automatiquement établies lors de la lecture. Il y a à cela au moins trois raisons. Tout d'abord, leur élaboration dépend fortement de la connaissance préalable du domaine évoqué : si ce domaine est peu ou pas connu, les relations doivent être explicitées pour être établies dans le modèle mental. Ensuite, l'identification d'une liaison causale est d'autant plus rare et difficile que les faits reliés se situent dans des propositions éloignées les unes des autres. Enfin, le coût cognitif de l'établissement d'une relation causale serait relativement élevé, encore qu'il varie en fonction de la connaissance préalable du lecteur/auditeur.

Les conclusions ci-dessus mentionnées proviennent de recherches empiriques portant le plus souvent sur les performances d'adultes. Elles suggèrent que les inférences ne sont automatiquement effectuées que lorsque les contraintes sémantiques et linguistiques sont suffisamment fortes pour induire l'activation des concepts causalement reliés. Quand les contraintes sont plus faibles, le lecteur/auditeur devrait mettre en oeuvre une activité volontaire et contrôlée d'élaboration de relations. A notre connaissance, les travaux sont beaucoup moins avancés en ce qui concerne les enfants et adolescents (cf. néanmoins Ackerman, 1984). Or, les différences avec les adultes ne concernent pas que les connaissances préalables. Elles affectent aussi l'interprétation des marques linguistiques, les procédures effectivement mobilisées, le fonctionnement ou la capacité de la mémoire de travail et la disponibilité de procédures de traitement adaptées aux objectifs poursuivis, procédures qui pourraient ne pas être construites par les enfants ou les apprenants en l'absence d'instruction.

Régulation et amélioration de la compréhension

Il est fondamental que le lecteur/ auditeur sache s'il a ou non compris le discours ou le texte traité et qu'il puisse (auto) réguler sa compréhension afin de la rendre plus efficace, cela en mettant en œuvre des procédures de traitement adaptées. L'une des questions essentielles a trait à **qui** évalue le degré et la pertinence de la compréhension et déclenche la mise en œuvre de procédure(s) visant à prévenir ou corriger les erreurs ou lacunes de compréhension. Soit le lecteur effectue lui-même la plupart des opérations, soit l'auteur du texte met en place des indices induisant le recours à telle ou telle procédure en vue d'assurer une interprétation adéquate (selon ses propres critères) du texte (nous reprenons ici une distinction déjà utilisée dans Fayol, 1992 et Gombert et Fayol, 1995). En fait, les situations de la vie courante constituent en général des compromis entre ces deux tendances extrêmes. Il est toutefois intéressant d'envisager séparément ces dernières, ne serait-ce que pour percevoir leurs intérêts et limites potentiels.

Interventions sur la formulation du texte

La formulation du texte peut être modifiée en fonction de plusieurs objectifs. (Mayer, 1984). Par exemple, si on vise la mémorisation de certaines informations, il est possible de les rendre saillantes (par sou ou surlignement, par modification de la typographie, etc.). Les segments ainsi rendus plus repérables captent l'attention et font l'objet d'un traitement plus prolongé que les autres.

Si on cherche à améliorer la lisibilité du texte, plusieurs possibilités existent. Par exemple, il est envisageable de réduire la taille des segments à traiter : un découpage en syntagmes (groupe sujet, groupe complément) plutôt qu'en propositions améliore la performance des faibles comprennent, vraisemblablement parce qu'elle réduit les risques de dépassement de la capacité de traitement (Cromer, 1971; Mason et Kendall, 1979). Par exemple encore, il est possible de diminuer la proportion des inférences laissées à l'initiative du lecteur. Pour cela, les auteurs peuvent veiller à ce que les relations entre faits rapportés dans des propositions successives soient explicitées et à ce que les liens référentiels soient assurés : que chaque nouvelle proposition reprenne l'un au moins des éléments évoqués par la proposition précédente (Kintsch et van Dijk, 1978). Les textes réécrits selon ces principes se sont avérés plus faciles à lire, à mémoriser et à comprendre, (Britton et Gülgöz, 1991; Garnham, Oakhill et Johnson-Laird, 1983). De tels aménagements textuels allègent la charge de traitement et facilitent indirectement l'élaboration du modèle mental de la situation décrite.

Si l'objectif est de faciliter l'intégration en un ensemble cohérent des informations successivement fournies par les propositions, plusieurs possibilités s'ouvrent. La mise à disposition de vues d'ensemble imagées (modèles illustrés) s'est révélée très efficace (Mayer, 1989). Il en va de même de l'utilisation de plans d'ensemble de l'organisation du texte, plans explicites (Mayer, 1984) ou implicites (par exemple les superstructures textuelles ; Fayol, 1985, 1991). Enfin, la présentation de résumés successifs de plus en plus détaillés jusqu'au texte intégral semble cumuler l'ensemble des avantages : elle

favorise la saisie de l'articulation des idées et elle fournit un instrument d'intégration (Reder, 1985).

En résumé, il existe d'indéniables possibilités d'amélioration de la formulation des textes, améliorations dont les recherches ont montré qu'elles peuvent, selon les options retenues, faciliter plutôt la mémorisation d'informations factuelles, plutôt l'intégration des informations en ensembles cohérents ou plutôt l'élaboration de modèles mentaux favorisant le transfert (Mayer, 1989). Ces aménagements tirent leur efficacité (relative) d'une réduction plus ou moins importante de la charge associée à telle ou telle phase du traitement. Dans une certaine mesure, ils se substituent donc partiellement à une activité du lecteur et libèrent des ressources qui peuvent être affectées à d'autres dimensions.

Toutefois, ces aménagements recèlent en eux-mêmes leurs limites. D'une part, le niveau d'explicitation ou de mise en relation dépend du destinataire auquel le texte s'adresse. Trop explicite, le texte lasse le lecteur et n'induit pas d'apprentissage (Kintsch, 1994) ; trop implicite, il rebute. D'autre part, il est impensable d'adapter chaque texte à chaque lecteur ; les formulations les plus explicites et les plus lisibles s'adressent à un public de novices mais il reste toujours une part d'implicite. Enfin, les modifications introduites doivent l'être en fonction d'objectifs pré-définis qui, donc, correspondent à des modalités spécifiques d'évaluation et qui, de ce fait, se concilient mal avec les buts que s'assignent d'autres lecteurs.

Ces éléments critiques conduisent à rechercher d'autres modalités d'intervention qui, sans exclure les aménagements portant sur le texte lui-même, fassent une part plus grande aux activités du lecteur.

L'activité du lecteur

Bell et Perfetti (1994) ont rapporté que leurs sujets, bons ou (plus) faibles lecteurs obtenaient des résultats équivalents en compréhension en présentation orale ou écrite avec des textes brefs (200 mots). En revanche, avec des textes longs (2000 mots), les performances étaient pour tous supérieures en lecture. Ce résultat suggère que l'activité de lecture en condition habituelle (contrairement à ce qui se passe souvent en situation de laboratoire ; Fayol, 1992) conduit les sujets à mettre en oeuvre des procédures spécifiques susceptibles d'améliorer la compréhension. Deux catégories de procédures sont particulièrement concernées : le retour en arrière et la relecture plus ou moins approfondie du texte déjà lu ; la modulation de la vitesse de lecture des segments en cours de traitement. Toutes deux exploitent la permanence de la trace écrite.

Les données empiriques recueillies ont montré que les lecteurs adultes qui reviennent en arrière pour retrouver les informations dont ils ont besoin pour interpréter un passage comprennent mieux que ceux qui n'ont pas ou qui n'utilisent pas cette possibilité (Alessi, Anderson et Guetz, 1979). Les recherches expérimentales ont utilisé un paradigme spécifique, dit de détection d'erreurs. Dans ce paradigme, deux propositions (P1 et P2) contradictoires (par exemple qu'on utilise un fusil pour chasser alors qu'il a été écrit que ce fusil avait été oublié) sont introduites dans le même texte à des distances variables (par exemple juxtaposées ou séparées par 4 ou 5 autres propositions). On s'intéresse au comportement manifesté par les lecteurs lorsqu'ils rencontrent P2. Les résultats ont mis en évidence que bons et faibles compreneurs

utilisent les mêmes procédures, ils relisent les passages non cohérents, et cela d'autant plus que P1 et P2 sont plus éloignées) mais les plus faibles procèdent de manière plus erratique, moins sélective (Zabrocky et Commander, 1993). Enfin, les travaux portant sur les enfants (du CE2 au CM2) ont fait apparaître que la relecture des mêmes textes améliorait la reconnaissance des mots et la compréhension. En résumé, la relecture se révèle une procédure spontanément mise en oeuvre, mais de manière plus ou moins adaptée, par les bons comme par les faibles compreneurs. Elle apporte une amélioration significative de la compréhension. Elle constitue ainsi l'une des caractéristiques propres à l'activité de lecture et qui lui confère une efficacité supérieure à celle du traitement en situation d'audition.

Une autre manière d'exploiter la permanence de la trace écrite consiste à moduler sa vitesse de prise d'information en fonction des difficultés du texte et/ou des objectifs poursuivis. En situation d'audition, le destinataire ne maîtrise pas le rythme du déroulement du message. Il est pour ainsi dire "pilote" par la vitesse d'élocution de l'émetteur du message. Par contraste, l'activité de lecture laisse au lecteur une grande latitude pour moduler sa vitesse de prise d'information en fonction des objectifs (Birkmire, 1985) et/ou de la difficulté de la tâche (Zagar, Fayol et Devidal, 1991). Toutefois, les travaux manquent quant aux habiletés respectives des bons et faibles lecteurs à modifier ainsi leur rythme de lecture en relation avec les difficultés rencontrées. Il s'agit pourtant d'un aspect essentiel propre à l'activité de lecture et susceptible d'être travaillé spécifiquement en vue d'améliorer les performances en compréhension.

L'existence d'une trace écrite permanente et révisable, la possibilité de choisir son rythme de prise d'information et, enfin, l'absence de toute pression liée à l'urgence caractéristique de la communication orale ouvrent d'indéniables possibilités de travail. En effet, il est envisageable de développer chez les lecteurs des stratégies de prise et de traitement d'informations visant à mieux assurer la compréhension (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick et Karita, 1989). Des tentatives fructueuses ont déjà été rapportées (Fayol et Monteil, 1994). Ainsi, Palincsar et Brown (1984) ont induit une amélioration de la compréhension de textes en recourant à une méthode d'instruction coopérative avec des enfants pourtant en difficulté d'apprentissage. Ainsi encore, Yuill et Oakhill (1991) ont réussi à inciter de faibles compreneurs à effectuer rapidement et facilement des inférences, inférences dont l'absence (ou la rareté) hypothéquait précisément la compréhension.

En résumé, l'activité de lecture se déroule dans des conditions particulières qui autorisent la mise en oeuvre de procédures favorables à une amélioration de la compréhension (par comparaison avec la compréhension en situation d'audition). Ces procédures se révèlent plus ou moins spontanément mises en oeuvre mais leur déclenchement, leur déroulement et leur contrôle semblent susceptibles d'être mieux exploités et adaptés.

Pour conclure

Il est tentant de considérer que la compréhension en lecture n'est rien d'autre que la compréhension en général appliquée à un médium écrit au lieu d'être par exemple oral

(ou imagé). Cette conception se révèle à la fois vraie, comme en attestent les corrélations élevées aux épreuves de compréhension à l'audition et en lecture, et partielle. En effet, les conditions mêmes du déroulement de l'activité de lecture permettent de mettre en oeuvre des procédures spécifiques susceptibles d'améliorer les performances. Or, les données disponibles révèlent que ces possibilités sont le plus souvent ignorées ou laissées aux aléas d'un auto-apprentissage spontané.

Le point de vue développé ici ne remet aucunement en cause l'existence de difficultés spécifiques au traitement de l'écrit, la nécessité de mettre en oeuvre des actions de prévention, de dépistage et de remédiation concernant ces difficultés et le poids qu'elles peuvent avoir même chez des adultes cultivés dans la gestion en temps réel de l'activité de lecture (Perfetti, 1985). Ces sources de difficultés sont indéniables. Elles conduisent à penser un peu rapidement que la compréhension en lecture est une activité nécessairement plus complexe que la compréhension à l'audition, sauf pour ceux qui parviennent à un degré d'automatisation très élevé de l'identification des mots écrits. Or, comme nous pensons l'avoir au moins suggéré : d'une part, les problèmes de compréhension ne paraissent pas systématiquement associés à des difficultés de traitement de l'écrit et, d'autre part et plus important, les conditions matérielles de la lecture pourraient bien constituer une situation particulièrement favorable à l'exercice de la compréhension.

En résumé, pour certains jeunes lecteurs et pour certains adultes, la compréhension est encore gênée par une insuffisante automatisation du décodage. Toutefois, pour tous, enfants comme adultes, une activité de compréhension doit compléter le décodage. En l'état actuel de nos connaissances, les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux. Méconnus ou insuffisamment maîtrisés, ces processus limiteraient la compréhension des textes écrits. Enfin, un texte présenté sous forme écrite peut être plus facile à traiter et à comprendre du fait que le lecteur peut adapter son rythme de lecture ou effectuer des retours en arrière.

Les données ici rapportées conduisent à émettre une série de remarques à l'intention des praticiens. Ces remarques ne constituent en aucun cas des directives. Plus modestement, l'ambition est d'attirer leur attention sur un ensemble de questions.

- Tout d'abord, **l'évaluation de la compréhension pourrait être utilement développée, en mettant l'accent sur la compréhension générale des textes au moins autant que sur la compréhension littérale et en comparant les performances à l'oral et à l'écrit.** Il faut rappeler que l'évaluation de la compréhension des textes soulève des problèmes spécifiques, à ce jour insuffisamment abordés. Par exemple, l'utilisation de questions, qui est probablement la technique la plus répandue, n'est pas nécessairement pertinente. En effet, pour prendre un cas caricatural, les questions dites factuelles (portant sur des informations explicitement fournies dans le texte) centrent l'attention des apprenants sur la forme littérale aux dépens du sens général. Il serait probablement utile de développer une réflexion approfondie sur les différentes techniques d'évaluation mobilisables et de les mettre en relation avec les objectifs poursuivis. Par ailleurs, la relative indépendance du traitement du code et de la compréhension conduit à souligner l'intérêt que présente l'utilisation conjointe d'épreuves

testant parallèlement la compréhension à partir de textes présentés à l'oral et à l'écrit. Faute de recourir à cette double évaluation et à s'en tenir à la seule forme écrite, le risque est grand de ne pas poser un diagnostic pertinent quant aux difficultés des élèves.

- Ensuite, **les activités centrées sur l'activité de compréhension peuvent commencer à l'oral dès le début du cycle I**. La spécificité des problèmes liés à la compréhension amène à souligner que le travail concernant celle-ci ne saurait attendre les débuts de l'apprentissage de l'écrit. En fait, l'une des caractéristiques majeures de l'activité de compréhension à partir de documents écrits est qu'elle se déroule en l'absence d'interlocuteur et d'interaction sur un matériau présentant des propriétés formelles sensiblement différentes de celles qu'on rencontre à l'oral. Or, si le travail **autonome** de l'apprenant à partir de documents écrits doit nécessairement attendre une maîtrise minimale du code écrit, la familiarisation avec les caractéristiques de la situation de traitement de l'écrit peut commencer bien avant et se poursuivre parallèlement à l'apprentissage du code, notamment lorsque les habiletés de lecture se situent très en deçà des capacités de compréhension. En d'autres termes, il paraît envisageable de développer des activités de compréhension dès le début du cycle 1 et de les faire porter sur des textes dont les caractéristiques formelles et les modalités de présentation se rapprocheraient progressivement de celles qui sont celles de l'écrit. Dans la même perspective, il pourrait être utile de poursuivre aux cycles 2 et 3 des activités de compréhension portant sur des textes dont le niveau de difficulté interdit qu'on les propose directement aux élèves mais qui pourraient se trouver abordés par le biais d'une présentation et d'une préparation par le maître.

- Enfin, **certaines au moins des procédures mises en œuvre dans l'activité de compréhension pourraient faire l'objet d'un enseignement explicite** et leur efficacité pourrait être testée par les maîtres. Les enquêtes (peu nombreuses) conduites sur l'enseignement de la compréhension ont mis en évidence la très grande rareté des activités qui lui étaient consacrées en classe. La fiabilité de ces travaux n'est pas inattaquable mais il est probable que les données reflètent en partie au moins la réalité. En effet, la compréhension est souvent considérée comme produit d'une capacité auto-développée par les individus et comme relevant plus du don que de la pédagogie. Or les résultats rapportés par Palincsar sur des enfants en difficulté et par Oakhill sur les faibles compreneurs (cf. ci avant) ont montré que les uns et les autres étaient en mesure d'améliorer leurs performances pour peu qu'on les sensibilise à certains problèmes et qu'on les instruisse à l'utilisation de certaines procédures. Les spécificités de l'exercice de l'activité de compréhension sur support écrit n'ont pas encore fait l'objet de travaux suffisamment approfondis pour qu'on puisse déterminer précisément quelles procédures pourraient être travaillées et comment. Toutefois, même s'il paraît indispensable de développer des recherches dans ce domaine, il est non moins urgent que les praticiens portent attention aux procédures que pourraient acquérir les apprenants pour bénéficier aux mieux des conditions particulièrement favorables qui sont celles du traitement des informations écrites.

Références bibliographiques

- AARON, P. G. (1991). Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests ? *Journal of Learning Disabilities*, **24**, 178-186.
- ACKERMAN, B.P. (1984). Storage and processing constraints on integrating story information in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, **38**, 64-92.
- ALESSI, S. M., ANDERSON, T. H., GOETZ, E. T. (1979). An investigation of lookbacks during studying. *Discourse Processes*, **2**, 197-212.
- BELL, L. C. & PERFETTI, C. A. (1994). Reading skills : Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, **86**, 244-255.
- BIRKMIRE, D.P. (1985). Text processing : The influence of text structure, background knowledge, and purpose. *Reading Research Quarterly*, **20**, 315-326.
- BOWER, G. H., & MORROW, D. G. (1990). Mental models in narrative comprehension. *Science*, **247**, 44-48.
- BRAIBANT, J. M. (1994). Le décodage et la compréhension. In J. Grégoire & B. Pierart (Eds.). *Evaluer les troubles de la lecture* (pp. 173-194). Bruxelles : De Boeck.
- BRITTON, B. K., & GÜLGÖZ, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text : Effects of repairing inference call on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, **83**, 329-345.
- CARPENTER, P.A., MIYAKE, A. & JUST, M.A. (1994). Working memory constraints in comprehension. In M.A. Gernsbacher 'Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 1075-1122). New-York : Academic Press.
- CROMER, W. (1971). The difference model : A new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, **61**, 471-483.
- FAYOL, M. (sous presse). On acquiring and using punctuation : A study in written French. In J. Costermans & M. Fayol. (Eds.), *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of texts* : Hillsdale, NJ: LEA.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.

FAYOL, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), ***Psychologie cognitive de la lecture***. Paris : P.U.F.

FAYOL, M., & MONTEIL, J. M. (1994). Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies. ***Revue Française de Pédagogie***, **106**, 91-110,

FLETCHER, C. R., & CHRYSLER, S. T. (1990). Surface forms, textbases, and situation models : Recognition memory for three types of textual information. ***Discourse Processes***, **13**, 175-190.

GARNHAM, A., OAKHILL, J.V., & JOHNSON-LAIRD, P. N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. ***Cognition***, **11**, 29-46.

GERNSBACHER, M. A. (1989). ***Langage comprehension as structure building***. Hillsdale, NJ : L.E.A.

GERNSBACHER, M. A. (1991). The role of suppression in sentence comprehension. In G.B. Simpson (Ed.). ***Understanding words and sentences*** (pp. 97-128). Amsterdam : Elsevier.

GERNSBACHER, M.A. (1993). Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms. ***Psychological Science***, **4**, 294-298.

GOMBERT, J. E., & FAYOL M. (1995). La lecture-compréhension : Fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h et C. Golder (Eds.), Collection Profession Enseignant. Paris : Hachette.

JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983). ***Mental models***. Cambridge : Cambridge University Press.

JUST, M.A., CARPENTER, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension. ***Psychological Review***, **99**, 122-149.

KINSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and text production. ***Psychological Review***, **85**, 363-394.

KINTSCH, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. ***American Psychologist***, **49**, 294-303.

LEVY, B.A., NICHOLLS, A., & KOHEN, D. (1993). Repeated readings : Process benefits for good and poor readers. ***Journal of Experimental Child Psychology***, **56**, 303-327.

MASON, J. M., & KENDALL, J. R. (1979). Facilitating reading comprehension through text structure manipulation. ***The Alberta Journal of Educational Research***, **25**, 68-76.

MAYER, R. E. (1984). Aids to text comprehension. ***Educational Psychologist***, **19**, 30-42.

MAYER, R. E. (1989). Models for understanding. *Review of Educational Research*, **59**, 43-64.

NORDMAN, L.G.M. & VONK, W. (sous presse). The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse. In J. Costermans & M. Fayol. (Eds.), *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of texts* : Hillsdale, NJ: LEA.

OAKHILL, J. CAIN, K., & YUILL, N. (1994, october). Individual differences in children's comprehension skill : Towards an integrated model. Paper presented at the Nato Advanced Study Institute. Alvor, Portugal, 3-15.

OAKHILL, J., GARNHAM, A. & VONK, W. (1989). The on line construction of discourse models. *Language and Cognitive Processes*, **4**, 263-286.

PALINCSAR, A. S., & BROWN, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, **1**, 117-175.

PERFETTI, C.A. (1985). *Reading ability*. New-York: Oxford University Press.

PRESSLEY, M., JOHNSON, C. J., SYMONS, S. MCGOLDRICK, J. A., & KARITA, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, **90**, 3-32.

REDER, L.M. (1985). Techniques available to author, teacher, and reader to improve retention of main ideas of a chapter. In S. F. Chapman, J. W. Segal, & R.Gloser (Ed.), *Thinking and learning skills*, Vol. 2: *Research and open questions*. Hillsdale, NJ: LEA.

REMOND, M. (1993). Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent. In G. Chauveau, M. Remond, & E. Rogovas-Chauveau. *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 133-149). Paris: L'Harmattan.

SINATRA, G. M., & ROYER, J. M. (1993). Development of cognitive component processing skills that support skilled reading. *Journal of Educational Psychology*, **85**, 509-519.

STANOVICH, K.E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, **16**, 32-78.

TOWNSEND, D.J. (sous presse). Processing clauses and their relationships during comprehension. In J. Costermans & M. Fayol. (Eds.), *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of texts* : Hillsdale, NJ: LEA.

VAN DEN BROEK, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. In M. A. Gernsbacher (Eds.). ***Handbook of psycholinguistics*** (pp. 539-588). New-York : Academic Press.

YUILL, N. & OAKHILL, J. (1991). ***Children's problem in text comprehension***. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

ZABRUCKY, K. & COMMANDER, N. E. (1993). Rereading to understand : The role of text coherence and reader proficiency. ***Contemporary Educational Psychology***, **18**, 442-454.

ZAGAR, D., FAYOL, M., & DEVIDAL, M. (1991). Peut-on appréhender une stratégie de prise d'information particulière à la lecture de problèmes ? ***Psychologie Française***, **36**, 143-149.

Résumé

L'objectif de cet article est de rapporter des données qui montrent que les problèmes soulevés par la compréhension en lecture ne peuvent être confondus avec ceux que soulève le décodage lui-même et obligent à envisager la compréhension comme une composante spécifique. Dans un premier temps, on montre que les faibles compreneurs peuvent n'avoir aucune activité de décodage et peuvent éprouver les mêmes problèmes en compréhension orale et écrite. Dans un deuxième temps, on aborde quelques problèmes spécifiques de la compréhension, notamment la question du découpage des textes en ensemble de mots (propositions, phrases), le calcul de la référence des pronoms et la mise en œuvre de raisonnements permettant de tirer des conclusions à partir des informations fournies. On rapporte ensuite quelques tentatives fructueuses qui ont permis d'améliorer la compréhension, même chez des enfants en difficultés. On termine par quelques suggestions et mise en garde.

Chapitre III : présentation

La didactique de la lecture est au coeur des préoccupations des enseignants. Deux auteurs développent maintenant quelques réflexions délibérément engagées sur cette question.

Jean Foucambert, à l'inverse de José Morais, insiste sur la nécessité d'une voie directe, "orthographique" pour l'apprentissage du savoir-lire. La lecture ne peut s'apprendre que par son propre exercice. Elle doit être d'emblée "savante" et sa pédagogie consiste à créer les conditions et à apporter des aides pour aborder les vrais textes dans toute leur complexité. Selon l'auteur, une conception de l'homme et du monde sous-tend les pratiques pédagogiques.

Pour **Jean-Louis Chiss** le débat nécessaire sur les méthodes d'apprentissage ne doit pas mobiliser l'essentiel des préoccupations. Pour une didactique de la lecture, quatre questions doivent être abordées en priorité. Sont ainsi détaillés dans sa contribution l'urgence à définir une vraie politique de la lecture de la maternelle au lycée, l'interaction entre lecture et production d'écrit, les enjeux des différents types de lecture et la clarification des terminologies.

La lecture ? Un apprentissage linguistique comme les autres...

Jean FOUCAMBERT

est depuis 1973 chercheur à l'INRP. Instituteur en école rurale de 1958 à 1968, il a été inspecteur de l'éducation nationale de 1968 à 1973.

Il m'est impossible de ne pas évoquer, au début de cette contribution qui lui est destinée, une question que me semble précisément poser l'existence et le fonctionnement de l'Observatoire. Je crois possible de le faire sans manquer aux règles de la courtoisie et cela d'autant plus aisément que mes remarques ne concernent pas des personnes mais une manière ordinaire de penser un problème. Ma question pourrait se préciser à travers trois demandes : que signifie la création d'un observatoire de la lecture ? que signifie le choix de ses membres ? que signifie le choix de son président ? Je n'ai à cela aucune réponse, simplement des impressions en amont qui ne sont évidemment pas indépendantes de mon histoire professionnelle.

L'enseignement de la lecture, pour ce qui concerne le milieu scolaire, est fait de **pratiques effectives**, celles des enseignants des différents ordres, maternel, élémentaire, secondaire, pour l'essentiel, celles des corps d'inspection et des lieux de formation. Les résultats qu'on enregistre dans l'institution sont donc évidemment ceux obtenus par la convergence de ces pratiques, lesquelles fonctionnent, au niveau de chaque élève, dans un environnement qui alimente lui-même des pratiques sociales, professionnelles et culturelles vis-à-vis de l'écrit. Il semble dès lors nécessaire d'observer qualitativement et quantitativement ces pratiques pédagogiques et de les mettre en relation avec les résultats à travers le filtre complexe des facteurs individuels. La chose est moins facile encore qu'il y paraît car les résultats mesurés aux différentes étapes n'ont de sens que par rapport à la plus tardive. Que signifieraient, en effet, des résultats réputés globalement bons à l'issue du cours préparatoire s'ils débouchent sur des résultats jugés globalement médiocres en sixième et franchement insuffisants à l'entrée dans la vie active ? Sur quels critères (et sur quelle théorie permettant de les construire) peut-on décider qu'il y a dérapage en aval ou fourvoiement en amont ? Vérifier que des étapes sont correctement atteintes supposerait qu'on se soit assuré qu'elles jalonnent effectivement un chemin possible pour atteindre un objectif repéré. L'efficacité d'un système de formation initiale pour la lecture doit donc être testée de manière récurrente à partir du rapport à l'écrit de la totalité d'une classe d'âge qui en sort, disons pour rester dans un délai de proximité, le rapport à l'écrit des 25-30 ans, ceux-là mêmes qui ont fait leur CP à partir de 1970 et, en tout état de cause, sont sortis du collège avant 1985. On voit bien qu'il s'agit là d'une méthodologie de recherche complexe et spécifique.

Outre ces pratiques effectives dont la convergence crée à terme la réalité statistique des rapports à l'écrit d'une population, l'enseignement de la lecture, c'est aussi

tout un corpus de pratiques plus ou moins en rupture avec les pratiques dominantes qui font à un moment donné globalement consensus. Ces **innovations**, si on ne donne pas à ce mot une connotation nécessairement progressiste, restent le plus souvent le fait des individus qui les pratiquent et qui n'ont pas nécessairement conscience de leur écart à la norme. Ces innovations sont utiles à observer, moins pour leurs résultats, que pour ce qu'elles traduisent ou trahissent des représentations qui traversent professionnels et opinion publique et dont les tendances lourdes méritent étude. Les résultats, en effet, sont de peu d'intérêt dans la mesure où ils sont fréquemment bons, ce qui s'explique aisément par le surcroît d'investissement de tout innovateur et rend compte du fait qu'il existe toujours une innovation antagoniste pour obtenir, à implication équivalente, un niveau momentanément voisin de performances. En revanche, la qualité de ces résultats à terme est difficilement repérable du fait de l'absence de continuité d'une démarche innovante sur une durée suffisante d'un cursus scolaire. On comprend donc que l'étude des innovations exige, elle aussi, une méthodologie de recherche complexe et spécifique.

L'enseignement de la lecture, c'est enfin un certain nombre **de recherches sur... l'enseignement de la lecture**. Le premier volet de ces recherches concerne toutes les études portant sur l'existant, qu'il s'agisse de l'évaluation des résultats scolaires ou de la description des pratiques enseignantes ou des effets sur les comportements et les représentations au-delà du cursus scolaire. Le second volet concerne les travaux portant sur le possible c'est-à-dire sur la recherche des voies d'amélioration et de transformation. Les équipes qui conduisent ces travaux sont en nombre limité dans la mesure où les conditions qui permettent de les constituer sont difficiles à réunir. Il ne s'agit plus ici d'enquête pour décrire ou évaluer mais de recherche au sens d'expérimentation de démarches alternatives, ce qui suppose l'élaboration d'un modèle théorique, l'opérationnalisation d'hypothèses, la constitution d'équipes enseignantes inventant des réponses concrètes, le testage de cohérence de l'ensemble d'un dispositif, la mise au point des outils d'évaluation et de guidage, enfin l'étude proprement dite de suivi de système. Ce sont donc des chantiers importants en personnes et en temps dès lors que ces démarches prennent en compte des durées de scolarité significatives pour des cohortes représentatives d'élèves. Mais le plus difficile est encore la constitution d'équipes éducatives au moins à l'échelle d'établissements scolaires dont les pratiques soient cohérentes et évolutives sur de nombreuses années. C'est pourquoi ces équipes ont souvent une histoire particulière au sein d'une institution particulière telle que l'INRP, un labo de sciences de l'éducation, une circonscription d'inspection ou un mouvement pédagogique. On est donc là devant des équipes de recherche comparables à n'importe quelle équipe d'une autre discipline scientifique et qui se caractérise par un corps d'hypothèses, une méthodologie, des résultats et des publications clairement identifiables, tout cela portant sur l'expérimentation des processus pédagogiques intégrés à une démarche globale. On doit pouvoir recenser aujourd'hui entre 5 et 10 équipes de ce type en France, ce qui n'est pas rien. Comme dans tout champ de recherche scientifique, les modèles développés par chaque équipe diffèrent ; heureusement, car il y va de la vitalité de toute science de pouvoir être controversiale. Sans polémiquer en aucune manière, force est d'ailleurs d'avouer que les divergences théoriques entre ces

équipes n'atteignent jamais les désaccords dont font état, par exemple, les astrophysiciens quant à la datation de l'univers, la nature de son origine ou son devenir. Et il faut incontestablement le regretter, pour le dynamisme même de la recherche. Inversement, ces divergences se déploient, comme dans toute discipline, à partir d'une plate-forme construite sur les acquis de chacun et qui fait largement accord : elle se concrétise dans des pratiques proposées ou soutenues par tous les partenaires de cette communauté scientifique.

J'ai pris, pour faire vite, l'exemple de l'enseignement de la lecture en milieu scolaire mais on pourrait décliner de la même manière celui de la formation d'adultes avec cette même relation des pratiques institutionnelles majoritaires, des vibrations qu'apportent les innovations et des recherches et expérimentations dans un cadre scientifique. Si on quitte maintenant la question de l'enseignement de la lecture pour s'intéresser à **la lecture** en tant que telle, on enregistre qu'elle est, cette fois, prise comme **objet d'étude** par de nombreuses disciplines : par l'histoire, par la sociologie, par la linguistique, par la littérature, par la psychologie, par la neurologie, etc. Et dans chacun de ces champs disciplinaires, et dans chacune de leur intersection, on retrouve, entre chercheurs, les mêmes indispensables controverses qui se développent au-delà de leur acquis commun. Il est évident, pour revenir à l'enseignement de la lecture, qu'il y a le plus grand intérêt pour les chercheurs à bien connaître l'avancement et la diversité des travaux scientifiques étudiant la lecture dans les autres champs disciplinaires. Pour autant, il importe de ne pas se tromper sur la nature des relations entre ces disciplines. Quelle que soit l'information prise dans les travaux d'une des équipes de recherche en histoire, sociologie, linguistique, littérature, psychologie ou neurologie, elle ne saurait être retenue que comme une hypothèse possible dans une recherche pédagogique nouvelle : rien ne saura faire l'économie d'une expérimentation qui l'intègre dans l'ensemble cohérent d'une stratégie éducative à moyen terme. Tout le monde en convient dans d'autres domaines : les psychologues et les linguistes peuvent conduire des explorations passionnantes sur le développement d'une conscience syntaxique chez le très jeune enfant, personne n'en conclut qu'il faut enseigner la grammaire aux nouveaux-nés...

Or ce qui fait problème en lecture, c'est la conviction banale qu'il suffit d'avoir appris à lire et entrevu un neveu en train de le faire pour être en mesure de formuler un conseil utile quant à la meilleure manière d'enseigner. Si, par malheur, vous n'êtes pas chauffeur de taxi mais linguiste, psychologue ou neurologue, alors votre opinion a toutes les chances de faire pour un temps autorité par un mystérieux **transfert de scientificité** du domaine d'exercice où vous témoignez la plus grande rigueur méthodologique vers le domaine de l'enseignement de la lecture dans lequel vous n'avez conduit aucune recherche. Bon nombre de scientifiques qui s'intéressent à la lecture dans leur champ ont la probité intellectuelle de faire partager les résultats de leurs travaux en insistant sur la nécessité de n'en tirer aucune conclusion pédagogique puisque ce n'est ni leur entrée ni leur objet, sans se désintéresser pour autant de la manière dont leurs collègues chercheurs en pédagogie pourront reprendre tel ou tel aspect dans leurs propres investigations. D'autres n'ont pas cette rigueur. Ils prescrivent. Et même ils proscrivent. Il faut s'en inquiéter. Pourquoi seraient-ils plus soucieux dans leur laboratoire de construire la preuve de ce qu'ils avancent qu'ils ne le sont dans le domaine qui nous préoccupe ici ?

A moins qu'ils estiment que l'enseignement de la lecture ne relève pas d'une recherche spécifique et que c'est simplement un lieu d'application par transfert de conclusions venues d'ailleurs. Plus inquiétant encore !

La seule raison pour moi compréhensible de créer un observatoire de la lecture et de nommer à sa tête un scientifique qui ne soit ni spécialiste de l'enseignement de la lecture ni spécialiste de la lecture en tant qu'historien, linguiste, psychologue, sociologue ou neurologue, c'est la volonté de rappeler que l'enseignement de la lecture relève d'une approche qui, pour être spécifique, n'en est pas moins scientifique et doit, en conséquence, cesser d'être la proie des opinions et des croyances. Il est urgent de repérer la **frontière** entre les résultats des travaux de recherche sur l'enseignement de la lecture et les supputations auxquelles chacun a le droit de se livrer, y compris n'importe quel scientifique, lorsqu'il sort de son domaine de compétence. C'est même cette frontière reconnue qui, seule, garantit et rend possible la diversité des points de vue et la richesse des controverses scientifiques ; sans elle, on resterait sous l'emprise des modes et des coteries, des ambitions et des intérêts financiers, c'est-à-dire en dehors de tout débat réel. Ce serait le triomphe des charlatans qui dînent en ville. Qu'on ne se méprenne pas : le fonctionnement démocratique exige que chaque individu ait les moyens de participer à une décision avec un poids équivalent et il y a donc un devoir collectif dans la qualité d'information qui permet le choix. C'est tout autre chose de prétendre que, sur n'importe quelle question (de physique, de linguistique, de psychologie ou d'enseignement de la lecture), les propositions des non spécialistes et des spécialistes se valent. On sait combien cette démagogie est utilisée par les faiseurs d'opinion au détriment de la démocratie.

C'est sans doute une banalité de rappeler qu'un observatoire est un lieu qui s'organise pour " y voir clair ", pour éclaircir une question, pour renvoyer au corps social une information vérifiée qui lui permette de décider plus efficacement, pour démêler dans le débat public entre ce qui relève des croyances et des faits. C'est dire qu'un observatoire est un lieu qui veille à ne pas reproduire en son sein les équivoques par lesquelles se pervertit le débat public. Et notamment par l'affirmation d'un préalable fondamental : les membres de l'observatoire ne sont pas là pour dire ce qu'ils croient être la meilleure manière d'enseigner la lecture et d'autant moins que la quasi totalité d'entre eux n'a conduit aucun travail scientifique dans le domaine de l'enseignement. Ils sont là pour rendre, sans simplification, la question maîtrisable par le plus grand nombre :

- en identifiant les problèmes tels qu'ils se posent après examen de la réalité des pratiques pédagogiques majoritaires dans l'institution, des tendances lourdes de l'innovation, de la problématique des équipes de recherche spécialistes de l'enseignement de la lecture.

- en présentant une classification des réponses possibles et en établissant, pour chacune d'elles, sa distance avec le paradigme actuel, les travaux scientifiques qui la fondent, ses conséquences prévisibles sur le fonctionnement général.

On voit donc combien la diversité des membres de l'observatoire pourra être source d'efficacité dans ce travail de clarification de l'existant s'ils appliquent à l'examen de l'enseignement de la lecture la même rigueur dont ils témoignent dans leur propre discipline. De ce fait, le présent ouvrage n'est pas exempt d'ambiguïté dans la mesure où

il ne présente pas un état du travail de l'observatoire mais ce que pensent individuellement les membres de l'observatoire, lesquels ne sont réunis que par la volonté du ministre qui les a choisis. **Chaque contribution éclaire donc un aspect de la lecture depuis le domaine de spécialité de son auteur mais il serait dangereux que leur juxtaposition donne l'illusion d'une approche scientifique des questions que pose son enseignement.** C'est cette crainte que n'ont pas réussi à lever les réunions de l'observatoire auxquelles j'ai participé qui me conduit à insister sur quelques points que mon implication dans la recherche pédagogique m'incline à désigner comme particulièrement sensibles. Ils sont pour la plupart largement objets de controverses : celles-ci seront d'autant plus fructueuses que les protagonistes seront au moins d'accord sur la définition de leur désaccord.

1 - Il ne fait guère de doute aujourd'hui que le lecteur expert utilise, dans tous les cas, **la voie orthographique**, celle qui (sans abuser de l'étymologie) va **droit** à la **graphie**. Pour la distinguer d'un possible adressage indirect qui ferait, lui, un détour du côté de la phonie, on l'a souvent appelée voie directe, accréditant en retour l'idée qu'il y aurait donc une autre voie fréquentable en lecture. Or, le lecteur expert utilise la voie orthographique dans tous les cas, y compris lorsqu'il lit à voix haute, lentement, ou lorsqu'il prend le temps de l'exploration méthodique d'un poème, d'un texte juridique ou d'un écrit scientifique. Cette voie n'est pas spécifique d'une forme particulière de lecture, elle est le processus ordinaire de toute lecture constituée comme la voie orthophonique est le processus ordinaire de toute communication orale experte. Le propre d'une communication linguistique efficace, c'est de fonctionner sans intermédiaire entre signifiant et signifié. Cette voie orthographique se distingue en revanche d'un adressage indirect facilité par l'existence, dans les systèmes d'écriture alphabétiques, d'une correspondance plus ou moins régulière entre des graphèmes et des phonèmes. On trouve difficilement des exemples de cet adressage indirect chez le lecteur expert : pour prononcer, a-t-on coutume de dire, un nom propre (*Nyrop*) ou un mot inconnu (*neurospaste*). Observons que si le nom propre est connu, on se passe avantageusement d'un tel recours (Cf. *De Broglie* ou *Bach*, selon qu'on a à faire à un ressortissant d'Eisenach ou de Cahors) pour le prononcer. Quant au mot inconnu dans sa forme écrite, il y a statistiquement très peu de chance pour qu'il soit néanmoins connu dans sa forme orale. C'est parce qu'on sait lire ou parce qu'on apprend à lire que le mot s'isole à l'oral : par exemple le *lévier* pour les analphabètes mais bien davantage la réalité de ce fait pour chacun de nous que les mots nouveaux ont été massivement rencontrés, dès qu'on a su lire, par l'écrit. L'idée que le lecteur expert aurait recours à l'adressage indirect, c'est-à-dire à la prononciation, pour comprendre le sens d'un mot écrit inconnu appartient à ces réponses toutes faites qui évitent de réfléchir. Ajoutons qu'un mot inconnu forme à lui seul rarement une phrase et encore moins souvent un texte et qu'il doit bien y avoir quelque moyen de lui attribuer une signification au moins provisoire, par l'environnement dans lequel il est rencontré. Pour en savoir davantage, il faudra parfois consulter le dictionnaire mais cet usage ne passe pas non plus par la nécessité de prononcer le mot inconnu, sinon " haricot " serait à chercher entre " aricite " et " aridas ". Faute de dictionnaire, on peut également tenter de trouver des indices dans la morphologie du mot, marques directement visibles dans sa graphie (le " u " de

“ neurospaste ” (qu’on n’entend d’ailleurs pas) est bien utile pour distinguer ce préfixe du “ nero- ” de “ nerophis ”, par exemple).

Si j’insiste, c’est parce que je pense, en dernière analyse, qu’il y a un intérêt heuristique à ne pas accepter trop vite un modèle qui pose comme acquise l’existence d’une voie indirecte à côté d’une voie directe. Observons que leur juxtaposition ne s’observe jamais dans la lecture réussie et que leur existence est invoquée précisément dans les cas où il n’y a pas lecture, soit parce que l’apprentissage est en cours, soit parce que des lésions permettent de parler de dyslexie, soit parce que le sujet est invité à faire quelque chose d’impossible pour tout le monde, à savoir lire des mots qui n’existent pas. N’est-on pas là devant une béquille théorique et provisoire des pédagogues et des psychologues ? A l’inverse que gagne-t-on à faire l’hypothèse qu’il y a une seule voie dans la lecture, la voie de la lecture, la voie dont on n’a pas fini d’étudier le fonctionnement, la voie qui traite le support graphique dans ce qu’il a de singulier, la voie qui fait de l’écrit un langage pour l’œil, la voie qu’il faut que tout individu apprenne à pratiquer ? Est-il bien utile de prétendre qu’il y a deux voies pour communiquer en allemand sous prétexte que l’enseignement dispensé aux enfants français ne parvient pas à en faire des bilingues et les oblige pour communiquer à traduire ce qu’ils pensent ? Que signifie être bilingue à l’écrit ? Comment se développe cet apprentissage dès lors que son enseignement envisage l’écrit comme un système linguistique et non comme la notation ou la transcription de l’oral ? Ce processus unique de traitement de l’écrit, je l’appellerai, dans la suite de cet article, voie ortho-graphique (le trait d’union permettant d’éviter la réduction trop brutale à la question de l’orthographe), voie qui emprunte sans doute toutes les caractéristiques actuellement décrites de la voie directe, y compris, j’y reviendrai, dans ses aspects phonologiques. Je continuerai, en revanche, de parler de voie directe pour évoquer les modèles de lecture (pour lesquels j’ai de grandes réticences car je les trouve peu productifs) où la voie ortho-graphique est supposée coexister avec la voie indirecte.

2 - Certains psychologues, lorsqu’ils étudient la lecture, voudraient se débarrasser de ce qu’elle a de particulier : elle est **l’activité par laquelle se comprend l’écrit**. Cette compréhension fait appel à l’ensemble de l’expérience du sujet, à sa connaissance du monde, à ses préoccupations du moment... Sais-je ou non lire ceci qui doit sembler bien banal à un médecin : "*...acceptant l’existence d’un complexe tryptophane - pyridoxal phosphate, tel qu’il existe d’ailleurs au cours du processus de transamination - le mécanisme mis en jeu dans les conditions présentes resterait inhibiteur d’activités enzymatiques parmi lesquelles celle de la cynuréninase...*" ? Oui, souhaiteraient répondre quelques psychologues, vous savez le lire mais vous ne le comprenez pas. La compréhension de l’écrit ne serait pas, pour eux, ce qui caractérise la lecture. La compréhension serait une fonction complexe et générale qu’on rencontre au niveau de toute communication linguistique et, plus largement, de tout traitement d’informations. La lecture serait donc spécifiquement l’ensemble des opérations qui permettent d’identifier les formes écrites ; au-delà de la lecture se situerait la compréhension, évidemment souhaitable mais, en dernière analyse, facultative car dépendant d’autres facteurs liés à votre connaissance du sujet, à votre rapport à la

langue dont l'écrit n'est décidément que la notation. Il n'est, en conséquence, pas impossible que vous ayez réussi à lire cet extrait d'article médical...

Prononcer les mots comme preuve et comme moyen de leur identification reste donc le critère favori qui définit la lecture, leur compréhension relevant d'une unité de traitement ultérieure et non spécifique à l'écrit. Et, afin d'éviter la contamination toujours à redouter par une anticipation sémantique qui viendrait caramboler la rigueur de l'identification, on proposera des mots qui... n'existent pas. Assurés qu'il n'y a vraiment aucun risque de comprendre, nous voici prêts à étudier le processus de lecture ! Le fin du fin de telles recherches consiste à faire identifier des non-mots, le plus souvent en les disant : la seule voie possible est alors l'activité qui fera correspondre statistiquement un certain nombre de phonèmes à un autre nombre de graphèmes. La voie nécessaire pour prononcer des non-mots sert de modèle à la voie nécessaire pour lire des mots. Devant la stupeur que provoque dans les équipes de recherche sur l'enseignement de la lecture l'abondance de ces travaux sur les "logatomes", on assure qu'il existe certes une autre voie, directe cette fois, mais qu'elle est dans le prolongement de la voie indirecte qui, en tout état de cause, en demeure le préalable. Et donc aussi le passage obligé de tout enseignement : ce qui rend possible la lecture des non-mots apporte une caution scientifique à la pédagogie de la non-lecture des mots. En effet, les mots nouveaux ne sont-ils pas autant de non-mots pour le débutant ?

3 - Cette question n'est malheureusement ni subalterne ni dépassée. La nécessité de repousser le souci de la compréhension pour mieux étudier la lecture est encore au cœur de la problématique actuelle : "*L'analyse de la situation de lecture, écrit Alegria, permet de concevoir une série d'opérations élémentaires qui interviennent dans le processus de compréhension. Une distinction importante à faire parmi ces opérations concerne celles qui précèdent l'identification des mots et y conduisent, de celles qui suivent l'identification. Le placement d'une limite à ce niveau se justifie par le fait que, d'une part, les processus qui interviennent après l'identification des mots : compréhension de clauses, de phrases, de paragraphes, et finalement du discours en sa totalité, ne sont pas en première approximation spécifiques de la lecture. En effet, ils sont communs à la lecture et à la compréhension de la parole. D'autre part, (...)*". Elle explique également le désarroi de l'appareil Education Nationale lorsque les textes officiels de 1985 ont imprudemment franchi le pas et annoncé que désormais "lire c'est comprendre". Elle permet de mesurer les enjeux de la bataille menée autant contre des personnes que contre des idées, contre des pratiques que contre des résultats pour obtenir que les nouveaux programmes de 1995 remplacent cette "formule" par une définition qui remet enfin tout en ordre : "lire c'est pour comprendre". Au delà d'explications qui relèvent aussi d'une psychologie des profondeurs, il semble que le débat s'alimente de l'équivoque entretenue autour du verbe "identifier". Car identifier un mot, c'est trouver son identité. Si le signe linguistique unit un signifiant et un signifié, l'identité d'un signifiant graphique est nécessairement son signifié. C'est pourquoi, il n'y a pas identité mais seulement équivalence entre la forme orale d'un mot et sa forme écrite, équivalence entre des signifiants dans deux systèmes différents, des signifiants qui ont la particularité de s'identifier tous deux au même signifié et qui, dans un système d'écriture alphabétique, réalisent également un certain nombre de correspondances entre

graphèmes et phonèmes. Donc l'identification d'un mot se confond avec sa compréhension et cela n'a aucun sens, pour un lecteur, de dire que cela la permet ou la précède. Bien plus, dans la majorité des cas, la production de l'équivalent sonore d'un mot écrit est une conséquence de son identification, c'est-à-dire de sa compréhension.

Un exemple permet d'esquisser la spécificité de ces processus d'identification à l'oral et à l'écrit car, pour le même signifié, les unités pertinentes qui entrent en opposition à l'oral pour différencier son signifiant ne sont pas les mêmes que celles qui permettent de le différencier des formes concurrentes à l'écrit. Lorsque je vois la forme unique " est ", j'ai à décider s'il s'agit du verbe être ou d'un point cardinal : deux mots dont la prononciation sera différente selon le signifié identifié ; lorsque j'entends [e], il me faut décider entre " est ", " ai ", " aie ", " aies ", " ait ", " aient ", " hais ", " hait ", " haie ", etc. : un nombre important de mots ayant une orthographe différente et un signifié différent. Que signifie alors trouver l'équivalent graphique du mot entendu [e] si ce n'est avoir d'abord identifié son signifié ? Tout le monde admet cette évidence en orthographe : il faut comprendre ce qu'on entend avant de pouvoir l'écrire. Pourquoi est-il si difficile d'admettre que la situation est strictement symétrique lorsqu'il s'agit de lire et non plus d'écrire ? Trouver l'équivalent oral du mot vu " est " nécessite de l'avoir compris. **L'identification d'un mot est nécessairement celle de son sens.** Identification et compréhension se confondent dans la même opération et aucune n'est le préalable de l'autre. Par bonheur, un mot n'arrive jamais seul ! Il s'intègre et vient " clore " une unité plus vaste ébauchant déjà une cohérence syntaxique et sémantique. C'est par la rencontre de cet horizon d'attente et des unités graphiques que s'opère l'identification du mot.

Mais n'y aurait-il pas, malgré tout, des mots réguliers dont la forme orale ne dépend pas du sens attribué à la forme écrite ? Si, mais comment le lecteur le saurait-il ? Cette indication de régularité n'est pas une marque visible sur le mot : il faut déjà savoir quel est le mot pour découvrir qu'on aurait pu le prononcer sans le comprendre. Et encore, je n'aborde pas la question des unités inférieures au mot... Tout le monde sait aujourd'hui qu'il est impossible à un programme informatique d'oraliser un texte s'il n'est pas au préalable en mesure d'identifier les mots dans leur nature et leur fonction et en intégrant sous forme de règles l'équivalent des quelques 600 pages du traité de phonétique de Pierre Fouché. Et un enfant devrait commencer par la voie indirecte et utiliser la médiation phonologique ? Je n'esquisserai pas le sombre tableau des ravages en orthographe que le sens commun, à l'opposé de l'esprit scientifique, attribue évidemment à la méthode globale qu'aucune classe n'utilise de surcroît. Certes, un mot s'écrit toujours comme il se prononce mais seulement quand on sait l'écrire ; il pourrait toujours s'écrire autrement et toujours comme il se prononce. Alors ne serait-il pas plus raisonnable de s'interroger sur la nature de cette voie ortho-graphique à l'œuvre en lecture comme en écriture et de se demander comment aider l'enfant à entreprendre son apprentissage ?

4 - Les pédagogues ont une part importante de responsabilité lorsqu'ils parlent de la nécessité de faire acquérir un mécanisme de lecture. Peut-on assimiler le processus de traitement d'un système linguistique aussi complet que l'écrit à un mécanisme ? Ce serait quoi le mécanisme correspondant d'écoute ? Ils posent, en outre,

rarement la question en terme d'identification mais en terme de reconnaissance. Terme commode qui implique fort opportunément, avant le *re-*, une *connaissance* qui donne corps à l'hypothèse des deux voies, l'indirecte pour faire connaissance avec les mots, la directe pour les reconnaître. Car le pédagogue serait assez d'accord aujourd'hui sur l'importance à terme d'une voie directe à laquelle on accéderait par l'usage et la répétition au fur et à mesure que les formes écrites deviendraient familières ; mais son problème, au pédagogue, c'est alors de savoir, non pas comment on va *reconnaître*, mais comment on va *connaître*. Comment s'y prend-on devant un mot inconnu ? Tant qu'on parle d'identification (au sens de compréhension, donc de lecture), on risque d'échapper à cette interrogation. En effet, pour savoir identifier un mot, il suffit peut-être d'apprendre à l'identifier, ce qui autorise à envisager un certain isomorphisme entre ce qu'on fait pour apprendre et ce qu'il faut apprendre à faire. **La voie ortho-graphique pourrait alors s'apprendre à travers son propre exercice.** Mais lorsqu'on parle de connaissance et de reconnaissance, on postule deux activités distinctes dans leur nature : un bon apprentissage de la voie indirecte apparaît alors comme la condition du développement ultérieur de la voie directe.

C'est faire peu de cas d'une réalité particulièrement résistante. Les conditions habituelles d'élevage des enfants ont pour effet que leur lexique mental se construit presque exclusivement sur des entrées sonores. En d'autres termes, il n'y a pas encore, chez le jeune enfant ou chez l'adulte analphabète, d'équivalence, pour un signifié donné, entre signifiant oral et signifiant écrit. L'objectif premier de la pédagogie de la voie indirecte est de construire cette équivalence puis de miser sur la répétition pour gommer l'intermédiaire sonore et réaliser l'adressage direct depuis l'entrée graphique. Encore faut-il qu'une relation existe entre l'image acoustique (signifiant) et le concept (signifié). Or la constitution de ce lexique mental trouve ses limites dans la nature et la diversité des raisons et des modes de communication du dialogue quotidien qu'entretient l'individu avec son environnement. L'écrit va, au sens propre, décupler le nombre des entrées de ce lexique. C'est dire que 9 entrées graphiques sur 10 n'auront pas d'abord d'équivalent phonétique : elles ne seront donc pas identifiables (compréhensibles) par la voie indirecte. Le "mécanisme de lecture" ne permet pas de les "connaître" et force sera d'apprendre de suite à les "reconnaître" par une activité interne de traitement du message écrit ; ou de ne jamais les comprendre... Cette nécessité était masquée aux temps glorieux de l'alphabétisation et jusqu'aux années 60 dans la mesure où, pour la majorité des entrants à 14 ans dans la vie active, l'absence d'un statut réel de lecteur limitait les rencontres avec l'écrit à quelques rares sujets déjà rencontrés à l'oral. Aujourd'hui que le niveau d'aspiration est heureusement pour tous bien plus élevé, ça bloque dès le CE2 pour une majorité d'enfants. Le mécanisme prescrit ne fonctionne pas : la possibilité de comprendre un mot écrit inconnu en produisant son équivalent oral (en supposant qu'elle ait jamais existé) trouve rapidement sa limite. Une fois passés le CP et le CE1 où, par des artifices de rédaction, les auteurs s'efforcent de ne faire rencontrer à l'écrit que des mots supposés connus à l'oral (mais gare déjà à ceux dits de milieu défavorisé - et ils le seront certainement avec de telles méthodes - qui n'ont pas, pense-t-on, une maîtrise suffisante de l'oral), une fois passée donc cette phase initiale où le signifié peut se découvrir par un transfert préalable de son image visuelle vers son image

acoustique, la quasi-totalité des mots inconnus à l'écrit le sont tout autant à l'oral. Il aurait mieux valu apprendre à identifier (au sens de comprendre) les mots à l'écrit, c'est-à-dire apprendre à construire dans l'écrit, directement autour de leur forme graphique, une organisation de sèmes qui constitue leur signifié. C'est là, au CE2, que des enfants commencent à décrocher parce qu'ils n'ont jamais appris à travailler dans la voie orthographique ; on leur a même enseigné à s'en détourner en misant sur une médiation phonologique.

C'est pourquoi j'avoue mon inquiétude devant le rapport de l'inspection générale sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire (janvier 95). Dans ce document, la pédagogie du cycle 2 est donnée comme globalement positive, à partir d'ailleurs d'une évaluation de fin de CP, ce qui est une curieuse manière de donner de la crédibilité à la notion de cycle. Quant à la pédagogie du cycle 3, elle présente apparemment et à l'oeil nu assez de faiblesses pour que l'idée d'une évaluation en paraisse même superflue. Or, les résultats observés peuvent trouver leur explication dans un modèle strictement inverse. En effet, ces mêmes résultats pourraient tout aussi bien se rencontrer si le cycle 2 s'avancait très loin et très bien sur une fausse piste dont la nocivité n'apparaîtrait qu'à la confrontation des élèves avec des écrits non pédagogiques, c'est-à-dire fonctionnels, c'est-à-dire fonctionnant sur les raisons propres d'un langage spécifique, bref sur des écrits complexes. Bref, en lecture ! En d'autres termes, les compétences jugées satisfaisantes à la fin du CP peuvent, tellement elles restent externes à la maîtrise linguistique de l'écrit, être obtenues grâce à l'exercice de la voie indirecte. Et elles le sont d'ailleurs pour qui connaît l'école ; les inspecteurs généraux ne s'y trompent pas, lorsqu'ils constatent qu'on n'oublie pas de travailler sur le "code". Ce qui pourrait d'ailleurs faire l'unanimité (personne n'imagine qu'on puisse accéder au sens sans une interaction minutieuse et permanente avec le "code") s'ils n'entendaient par là le système de correspondance grapho-phonologique et donc le "décodage" au lieu d'y voir les données graphiques et la combinatoire interne au système de l'écrit. Le cycle 3 hérite alors d'une situation d'autant plus fâcheuse qu'elle pourrait donner l'apparence provisoire de la réussite et donc encourager à poursuivre dans la même voie. Les enseignants du cycle 3, sollicités par l'exigence d'une lecture savante attendue au collège, auraient été sommés de développer, grâce aussi aux apports des formateurs plus à l'aise au-delà de l'apprentissage initial, des techniques et des modes d'intervention qui ne parviennent certes pas à inverser les effets souterrains des choix initiaux, mais qui en corrigent néanmoins une part non négligeable. En restant donc strictement sur le plan de la logique et sans remettre en cause le constat des résultats respectifs des deux cycles, on ne peut *a priori* évacuer une telle hypothèse. Il appartient donc à l'observatoire de mettre en garde contre l'interprétation de résultats momentanés surtout lorsqu'ils sont en contradiction avec les résultats ultérieurs.

5 - Car on en connaît malheureusement les effets à terme. L'école n'est certes qu'un élément du dispositif éducatif mais, d'une part, il est important et, d'autre part, c'est celui que les enseignants peuvent professionnellement faire évoluer. Quelle est donc cette pédagogie de la lecture qui permet à 20 % des élèves de 6ème de maîtriser des compétences en lecture qui sont qualifiées de remarquables parce que seulement 20 % des élèves les maîtrisent alors qu'on sait bien qu'elles sont les compétences sans

lesquelles le savoir-lire n'est ni utile ni durable ? Quelle est donc cette pédagogie qui laisse si laborieux et si infructueux le recours aux textes qu'une fois passée l'obligation de lire qui caractérise l'école et où la majorité achoppe, on trouve si peu de lecteurs pour leur propre compte ? On le sait, cette pédagogie est celle que l'on fait depuis longtemps ! " *Les maîtres, se félicitent les inspecteurs généraux, qui ont été déstabilisés par le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et sur " l'opposition " que certains auraient voulu instaurer entre la compréhension des textes et le décodage sont relativement peu nombreux.* " Qu'on arrête alors de se faire peur et de se demander s'il ne faudrait pas, malgré tout, en revenir aux vieilles méthodes qui ont fait leur preuve ; on ne les a jamais quittées et ce sont elles qui donnent les résultats dont on feint de s'émouvoir. Il suffit d'aller voir les deux manuels aujourd'hui les plus vendus par les éditeurs scolaires.

Il faut cesser également d'affirmer qu'après tout, si un enfant ne comprend pas l'écrit, cela ne veut pas forcément dire qu'il a des difficultés en lecture. Car cette opinion (*ce serait un bon lecteur s'il n'avait pas des problèmes de compréhension de la langue en général : il ne comprendrait pas davantage un message équivalent si on le lui disait*) rend déjà un mauvais compte des difficultés des 2 à 3 % des enfants qui souffriraient de handicaps, mais elle devient risible pour les 35 % d'élèves de sixième qui ne dépassent pas les compétences de base en lecture et scandaleuse dès lors qu'elle s'applique aux 80 % d'élèves qui n'ont pas accès à l'implicite du texte. Tout se passe comme si cet échec ne surgissait pas dans l'utilisation d'un système linguistique qui permet d'effectuer des opérations intellectuelles impossibles sans lui ! Un texte écrit remplit des fonctions qui n'ont pas d'équivalent à l'oral. Le comprendre, c'est avoir accès à quelque chose qui n'existe pas en dehors de lui. C'est, soit dit en passant, la raison pour laquelle il est si indispensable de savoir lire : le recours à l'écrit ne met pas en oeuvre le même traitement de l'expérience que le recours à l'oral. Et cela n'a aucun sens d'en comparer les compréhensions. En grossissant à peine le trait, c'est comme si un professeur masquait son impuissance pédagogique en affirmant que ses élèves n'ont pas de problèmes en mathématiques puisqu'ils ne comprennent pas la peinture. C'est nier qu'il y a une spécificité du langage écrit que l'apprentissage de la lecture permet de rencontrer, transformant en retour le rapport général à la langue. C'est nier que le rapport général à la langue s'établit progressivement à travers la maîtrise des différents langages et qu'il ne leur préexiste pas. Il serait donc beaucoup plus juste de dire notamment que la banalité du rapport au langage oral trouve son origine dans la médiocrité de l'apprentissage de la lecture. L'immense majorité des alphabétisés est désespérément demeurée monolingue. On disait de l'enseignement du latin qu'il était le meilleur outil de formation de la pensée et de maîtrise de la langue. Il est assuré que ce n'est pas le fait de connaître le latin qui donnait cette qualité mais le fait de l'avoir appris ; et il est également assuré que ce n'est pas le latin en tant qu'outil de communication ou d'expression qui est en cause mais la rencontre et la confrontation avec un nouveau système linguistique, à la fois proche et fonctionnellement distinct. Ce dont on appréciait les effets, c'était cette entreprise de linguistique comparée à laquelle l'élève était convié. **Il en serait de même de la langue écrite de notre langue maternelle si les méthodes faisaient de son apprentissage la rencontre d'un nouveau système linguistique et non l'exercice fastidieux d'un outil**

de codage réduisant l'écrit à être d'abord la notation de l'oral. Les solutions sont à chercher dans une position du problème en terme de bilinguisme et non de traduction.

Il est sans doute scandaleux et assurément inutile de se demander s'il faut être intelligent ou habile à l'oral pour apprendre à lire car le travail du pédagogue s'édifie sur la conviction que ce qui est le plus formateur dans la lecture, c'est le fait de l'apprendre. Ensuite, on s'en sert, ce qui sera formateur autrement. Mais apprendre à lire, voilà qui est d'abord autrement formateur ! C'est la première grande aventure intellectuelle qu'offre ainsi la rencontre de l'outil par où se théorise toute expérience humaine. Apprendre à lire rend autrement intelligent qui passe par la construction d'un autre outil de pensée, d'un autre mode de traitement de la réalité, qui oblige à l'exercice d'une autre raison, celle que Goody appelle justement raison graphique. Tout dépend alors de la manière dont cette rencontre avec l'écrit est enseignée. Il est des méthodes qui visent bas, qui ne font pas le pari de l'intelligence, qui raffinent dans l'art besogneux de faire passer à côté de l'écrit et de laisser à la sortie avec seulement un peu plus de résignation et le sentiment que l'écrit ne participe guère d'une quelconque prise de pouvoir sur le monde. Ce sont toutes celles qui abordent l'écrit comme un substitut de l'oral, qui laissent croire que le " décodage " est l'opération qui prépare la compréhension, celles qui ont décrété que pour enseigner la lecture dans un système d'écriture alphabétique, il était primordial de prendre en compte les aspects formels du langage écrit dans ses relations avec l'oral, celles qui préconisent, puisque les enfants n'ont pas encore de lexique orthographique, d'exercer, en début d'apprentissage, un recours systématique à la médiation phonologique, celles qui pensent que les stratégies ortho-graphiques doivent se construire par d'autres voies que l'exercice même des stratégies ortho-graphiques et qu'il est nécessaire d'apprendre à " connaître " les mots écrits par l'oral pour pouvoir les " reconnaître " ensuite... Ces méthodes réduisent, dès le début, l'écriture à la notation, privent l'écrit de ce qui fait sa spécificité et son intérêt, mettent sur une fausse voie de traitement par cette simplification initiale qui rend ensuite, pour les enfants, plus improbable et, en tout état de cause, plus difficile la maîtrise et l'usage de l'écrit. Tous n'en mourront pas, mais tous seront frappés ; seuls en réchapperont ceux qui bénéficient de circonstances particulières, diffuses dans leur histoire et faciles, comme tous les privilèges, à ignorer par les intéressés eux-mêmes, ce qui leur permettra d'obscurcir ensuite le débat par l'affirmation compulsive que c'est, malgré tout, comme " ça " qu'ils ont appris...

6 - D'où l'importance des recherches concernant cette voie ortho-graphique, dans son fonctionnement pour les psychologues, dans les conditions de son apprentissage pour les pédagogues. Recherche paradoxalement plus difficile à conduire pour les premiers que pour les seconds. **Car la lecture n'est jamais le résultat d'un apprentissage " naturel "** et il est évident que ce que les premiers observent, a été produit par les seconds à travers un ensemble d'interventions dont on sait bien qu'elles sont, dans leur quasi-totalité, cohérentes avec les conceptions phonocentriques. On pourrait donc attendre la plus grande vigilance de la part des chercheurs afin de tenir compte des modes d'acquisition des comportements étudiés. Il n'en est rien ou bien peu de choses : observez ce que fait un lecteur qui a appris à décoder et vous en conclurez probablement qu'il est indispensable d'enseigner le décodage. Il n'y a pratiquement pas de résultats issus de recherches qui portent sur les stratégies des excellents lecteurs ;

parce qu'on ne prend déjà pas la peine de les définir, de les rechercher et de s'informer de manière méthodique sur leur histoire socio-pédagogique. Celui sur lequel se concentrent, par défaut, les études du comportement "inné" de lecteur, c'est généralement l'étudiant inscrit dans un labo de psycho dont on se demande encore quelles caractéristiques font de lui un parangon de lecture.

Sans définition précise de la lecture experte, on pourra toujours penser que la perspective de valider une opinion pédagogique inspire chez certains psychologues, sinon le montage des protocoles expérimentaux, du moins leur interprétation. La déontologie voudrait qu'ils ne soient en cette affaire ni prescripteurs ni proscripteurs. J'en prendrai l'exemple dans un travail que José Morais a présenté lors d'une réunion de l'observatoire et qui figure dans le présent recueil. Aussi je n'en retiendrai que la conclusion en m'abstenant de toute analyse du protocole qui y conduit et qui milite en faveur de l'existence d'un traitement de type phonologique préalable à l'identification des mots. Soit. A-t-on en quelque manière établi la moindre preuve de la nécessité d'enseigner le système de correspondance grapho-phonologique ?

Je rappellerai d'abord d'autres résultats tout aussi solidement établis et présentés par E. Andreewsky dès 1976. On règle, par exemple, pour chaque sujet une présentation tachistoscopique de manière à s'assurer qu'il n'a le temps que d'une seule fixation. On projette alors un mot dont l'oralisation dépend de son identification, c'est-à-dire du sens qu'on lui attribue. A l'insu du sujet, on projette simultanément un second mot mais assez éloigné du premier pour qu'il n'en puisse voir qu'un. Ce second mot (dans l'espace et non dans le temps) est en rapport sémantique avec le premier dont l'oralisation est problématique. Si le sujet voit le second mot et non le premier sur lequel porte l'expérience, aucun résultat n'est enregistré et on projette un autre couple. Il s'agit donc d'observer si l'identification du mot ambigu est influencée par l'existence simultanée de l'autre mot qui, n'étant même pas perçu consciemment, est encore moins identifié. Le résultat est net : de manière significative, le mot " non vu " influence le choix de la forme orale du mot ambigu " vu ". Si, par exemple, le mot ambigu est " fils ", la présence non identifiée de " haricot " induira [fil] et celle de " héritage " [fis] ; de la même manière, " couvent " sera plus fréquemment identifié comme [kuvã] ou [kuv] selon qu'il sera associé à " prière " ou à " poule ". On ne s'étonnera pas ici d'observer qu'un contexte sémantique influence une décision lexicale car cela fait déjà bien longtemps qu'on sait qu'un bouliste voit " pointer " là où un amateur de chien voit " pointer " ! L'information apportée par cette expérience ne se trouve donc pas dans l'identification du mot ambigu mais dans le fait que celle-ci est influencée par du sémantique apporté par un mot qui n'est, lui, même pas perçu, comme si la forme non lue (i.e. non identifiée) avait néanmoins libéré du " signifié ", comme si le lecteur, en vision subliminale, avait extrait quelques-uns des sèmes associés à ce signifiant, en nombre certes insuffisant pour qu'à leur intersection s'impose un signifié donnant accès à un signifiant mais en nombre suffisant pour ébaucher un réseau sémantique permettant de lever l'ambiguïté d'un autre mot.

Il y aurait comme du sème " dans l'air ", directement associé à une forme, à un grément comme disait Alain ; ce serait le repérage d'un nombre suffisant de ces sèmes qui permettrait de construire un signifié auquel correspond ou non l'identification du

signifiant comme invite à le penser cet autre cas bien connu d'alexie liée à des lésions cérébrales chez un bon lecteur. On présente au sujet un mot et il ne sait, lésion oblige, ni l'identifier ni le dire ; puis on lui présente des couples de sèmes en lui demandant si malgré tout l'un des deux termes ne conviendrait pas davantage à ce mot qu'il n'est pas parvenu à lire et qui n'est plus devant ses yeux. Les réponses sont systématiquement correctes et lorsqu'on reprend devant lui l'ensemble des sèmes identifiés (par exemple, un fruit, jaune, acide, etc.), le mot est trouvé sans hésitation à l'oral mais toujours pas identifié en tant qu'image graphique, bien que celle-ci ait "livré" toutes les unités sémiques du signifié.

Un autre cas d'alexie, portant sur l'identification des mots organisateurs de la syntaxe de la phrase, est tout aussi révélateur : le sujet est, par exemple, incapable de lire (dire, identifier) le deuxième "car" dans la phrase : "*Le car s'arrête car le moteur chauffe*" alors que le premier car est passé sans s'arrêter. Voilà qui est étrange car (!) pour ne pas réussir à identifier le second, il faut au moins, sinon il serait traité comme le premier, avoir identifié sa nature grammaticale à laquelle il semble donc qu'on ait eu accès directement. Soyons clairs : les lésions cérébrales ne créent pas des fonctions de lecture nouvelles ou aberrantes ; elles procèdent simplement par destruction d'opérations simultanément présentes dans la lecture "normale", par soustraction qui laisse apparaître alors des processus inobservables d'ordinaire car intégrés dans une totalité fonctionnelle. Il en va de même des expérimentations conduites dans les laboratoires de psychologie. Ce qui ressort de ces observations, c'est bien la complexité et la complémentarité, la spécificité et la finesse des processus que le lecteur expert met en jeu pour traiter le matériau linguistique d'un texte écrit. La question est alors bien renvoyée aux pédagogues : que faut-il enseigner pour que cela s'apprenne ?

7 - On voit bien, à travers les exemples précédents, que ce qui constitue la pierre d'achoppement, c'est la nature des premières millisecondes (ms) de la fixation oculaire dans l'exercice de la voie ortho-graphique. Y a-t-il **un** processus primitif dont dépendrait ensuite le déroulement de tous les autres ? On tiendrait, dans ce cas, la clé du mécanisme de lecture qu'on n'aurait plus qu'à enseigner. Y a-t-il, au contraire, dès le premier instant de la première ms, interdépendance absolue et nécessaire de **plusieurs** traitements réalisant la voie ortho-graphique et utilisant toutes les entrées qu'offre l'interaction entre l'évolution permanente de l'horizon d'attente sémantique du lecteur et les données graphiques d'un texte, savamment distillées par son auteur ? Dans ce cas, il n'y a pas plus de mécanisme en lecture qu'il n'y en a pour l'oral ou pour une langue étrangère. L'apprentissage de la lecture sera à aborder comme n'importe quel apprentissage linguistique et se construira à travers l'authenticité et les qualités de la situation où il s'exerce. Pour autant, des investissements techniques devront être opérés mais leur première caractéristique sera de ne pas détourner de l'exercice de la voie ortho-graphique, de ne pas l'amputer d'une de ses composantes ou d'en privilégier une autre, de ne pas lui substituer, même provisoirement, une autre voie. Force est bien de prendre parti dans l'incontournable réalité existentielle qui veut que toute action soit un choix, y compris la décision de ne rien transformer. Les pédagogues, et avec eux les chercheurs en pédagogie, sont fort heureusement condamnés à agir...

Par chance, le choix n'est pas très difficile sur le principe, même si les mises en oeuvre restent pour chacun parfois problématiques. Les mauvais résultats généraux dont tout le monde s'émeut (et pas seulement ceux d'une minorité dont on dit qu'elle échoue) proviennent d'une conception monolithique sur le présupposé phonocentriste qui fait de l'écrit un substitut de l'oral et de son apprentissage le résultat de l'enseignement d'un mécanisme, qu'il soit appelé code, médiation phonologique ou correspondance grapho-phonologique. Aussi, la solution alternative consiste-t-elle à chercher dans la direction d'un authentique apprentissage linguistique dont la première évidence est que c'est toujours par le message qu'on accède au code. **La pédagogie de la lecture consiste à créer les conditions et à apporter toutes les aides afin que l'enfant réussisse à utiliser la voie orthographique immédiatement dans sa complexité et ceci jusqu'à ce qu'il soit capable de l'utiliser sans aides.** C'est cette utilisation assistée qui est l'unique moyen pour l'élève d'apprendre à utiliser l'écrit, comme il en a été de sa langue maternelle, comme il en sera d'une langue étrangère.

Avec des différences certes importantes, on peut réellement parler d'un accord entre les équipes de recherche sur le rejet d'un premier temps de l'apprentissage où l'on partirait à la conquête de la voie alphabétique afin d'aborder ensuite la voie orthographique. Michel Fayol a raison de dire qu'on n'a aucune idée de la manière dont l'enfant passerait de l'une à l'autre ; et les recommandations de 1993 semblent faire preuve de lucidité lorsqu'elles reconnaissent que ce passage se fait à l'insu des maîtres et sans que les enfants en aient conscience. Il est probable qu'il n'y a même pas passage pour la bonne raison que ces deux voies ne sont pas dans le prolongement l'une de l'autre : dans le meilleur des cas, les deux voies se construisent en parallèle depuis le début, l'une à travers l'enseignement dispensé, l'autre clandestinement, à la charge entière de l'enfant et des hasards de son environnement, simplement parce que l'écrit sur lequel l'école enseigne la voie alphabétique est le même que traite la voie ortho-graphique. Certains enfants découvrent qu'on peut faire autre chose avec. Mais ce qui est une chance pour eux est aussi ce qui bloque toute évolution car les méthodes traditionnelles qui prônent le décodage trouvent dans la réussite de quelques-uns confirmation du bien fondé de leur présupposé et voient dans les autres des enfants en difficulté à qui il faut faire faire encore davantage, ce qui n'est assurément pour rien dans la réussite des premiers.

Aussi convient-il de revenir un instant sur les conséquences pédagogiques que certains ne manquent pas de tirer d'expériences semblables à celle rapportée par Morais : puisqu'il semble y avoir un traitement phonologique dans les premières ms de la voie ortho-graphique, on serait coupable de ne pas enseigner le système grapho-phonologique car il permet ce traitement. Mais précisément, si traitement phonologique il y a dans l'exercice de la voie ortho-graphique, il est, si on en juge à d'autres observations, en relation indissociable avec d'autres traitements, notamment sémantiques et syntaxiques tout aussi primitifs que le traitement phonologique. Et, en tout état de cause, **ce traitement phonologique est, au sein de la voie ortho-graphique, d'une nature différente de la médiation phonologique sur laquelle repose le fonctionnement du décodage dans la voie indirecte.** Dans un cas, il est un des éléments simultanés du traitement interne de l'écrit, dans l'autre, il constitue un

traitement externe qui, non seulement court-circuite les autres traitements propres à la voie ortho-graphique, mais rend impossible leur apprentissage. Autrement dit, **s'il y a des aspects phonologiques dans le fonctionnement de la voie ortho-graphique, ils ne peuvent se rencontrer et s'apprendre qu'à l'intérieur du fonctionnement même de la voie ortho-graphique, non dans l'enseignement de la voie indirecte.**

On retrouve ainsi la problématique d'une pédagogie fonctionnelle qui pose volontiers comme principe qu'on ne peut apprendre à lire qu'en lisant. Je renverrai, pour une description des pratiques qui s'inscrivent dans la recherche d'une pédagogie directe de la voie ortho-graphique aux publications sur ce sujet de l'INRP et de l'Association Française pour la Lecture. Je n'en retiendrai que la caractéristique la plus topique : une pédagogie directe de la voie ortho-graphique s'efforce de ne jamais mettre un apprenti dans la situation de trouver, en le prononçant, le sens d'un mot écrit. En clair, on ne confond pas ce qu'il faudrait faire pour tenter de **connaître** un mot écrit en le déchiffrant avec ce qu'il faut faire, en lisant, pour le **reconnaître**. C'est ce second savoir qui est prioritairement à construire et qui produit la maîtrise du système graphique. L'environnement pédagogique prendra donc en charge l'information nécessaire au traitement du **message** écrit jusqu'à ce que les dispositifs internes qui permettent le fonctionnement autonome du code graphique assurent progressivement le relai. Car l'enfant apprend à lire dans un environnement qui sait lire et l'associe activement comme destinataire de l'écrit, d'où l'importance des groupes hétérogènes et des cycles. Pour qu'il y ait, à terme, autonomie dans la capacité de comprendre des mots écrits nouveaux inconnus à l'oral, il faut éviter que la recherche de l'autonomie soit confondue avec la capacité de comprendre des mots écrits connus à l'oral.

Je voudrais attirer l'attention sur le fait que des questions comme : "*Mais comment va-t-il faire devant un mot nouveau ?*" ou "*Alors, il faudra toujours quelqu'un pour lui dire les mots qu'il ne comprend pas ?*" ou "*Quand pourra-t-il lire tout seul ?*" révèlent que celui qui les pose ne prend pas l'apprentissage de la lecture pour un apprentissage linguistique. En effet, une telle inquiétude n'a pas de sens pour ce qui concerne un enfant qui apprend à parler ou qui apprend une langue étrangère. Le propre d'un savoir linguistique, c'est justement cette capacité interne à réduire l'inconnu par le connu parce que toute unité (même provisoirement nouvelle) fonctionne de manière cohérente avec son contexte linguistique et sémantique. Cette capacité "auto-progressive" se développe à travers l'aide de l'environnement pour traiter les messages et pour réinvestir la conscience du fonctionnement du système linguistique (ici le système graphique) dans leur traitement. En d'autres termes, le pari perdu des méthodes de lecture, c'est bien de croire qu'on peut faire l'économie d'entrer dans une langue nouvelle si on se dote de la compétence externe de passer d'un code à l'autre. Apprendre à lire est tout à la fois plus complexe et plus facile si l'on considère que, comme dans tout apprentissage linguistique, les solutions sont internes, c'est-à-dire à l'intérieur de la langue, ou du moins dans les rapports de la langue et du monde et non de la langue à une autre langue.

8 - Si j'insiste autant sur les questions qui concernent l'apprentissage initial, c'est qu'on n'a toujours pas pris la mesure de la révolution pédagogique qu'impose la généralisation des études secondaires longues. On continue d'espérer que la

lecturisation du plus grand nombre proviendra de l'intensification ou de la modernisation des méthodes d'alphabétisation. Or, c'est d'un changement de paradigme qu'il s'agit pour tout ce qui définit l'orientation de la pédagogie au cycle 2, changement dont la lenteur étonne. La question est en meilleure voie pour le cycle 3 car il semble qu'il s'y soit fait, dans ces vingt dernières années, des avancées significatives. Est-il étonnant qu'elles soient assez systématiquement la cible du rapport déjà cité de l'inspection générale ? Je pense notamment aux outils d'entraînement à la lecture et particulièrement au logiciel ELMO produit par des équipes de l'INRP et diffusé par l'AFL. Il s'agit encore de travailler sur ce problématique passage de la voie alphabétique à la voie ortho-graphique qui nous a occupés jusqu'ici. Puisqu'il n'est pas en notre pouvoir de faire évoluer plus rapidement les méthodes du cycle des apprentissages, il est au moins possible au cycle 3, et plus tard, de "forcer" l'accès aux stratégies réelles de lecture par un certain nombre d'exercices contraignants qui rendent, en jouant sur le temps de lecture, difficile, voire impossible, l'exercice de la voie indirecte et aident à la constitution des stratégies orthographiques. Cet outil, né dans un contexte de recherche, a été systématiquement évalué, ce qui rompt avec la tradition dominante qui accepte que les méthodes de lecture soient, à la différence même des médicaments pour animaux, mises en vente sans aucun testage externe. ELMO a donc été évalué avec des enfants, des adolescents, des adultes, en France et à l'étranger, par des praticiens et des universitaires, sur des effectifs importants et par des études de cas. Quelques résultats concluent qu'au moins il ne fait aucun mal mais une écrasante majorité des analyses témoignent de son efficacité, y compris sur le rapport général à la langue écrite, à l'orthographe et à la production de textes. Des inspecteurs généraux et des IPR en ont d'ailleurs observé les effets dans nombre de collèges.

Pour autant, et l'allusion est sans équivoque, le rapport de l'inspection générale rend compte de son existence en termes lapidaires (i.e. proches de la lapidation) : "*Les observations faites au cours moyen 2ème année permettent cependant de s'interroger sur la pertinence de certaines activités de lecture rapide. On sait aujourd'hui que l'augmentation recherchée de la vitesse de lecture se fait au détriment de la compréhension.*" Il est de la responsabilité des auteurs de ce rapport de stigmatiser sous l'appellation de lecture rapide tout ce qui n'est pas l'exercice laborieux et improductif de la voie indirecte dont ils recommandent l'enseignement au cycle 2. Je veux seulement attirer l'attention à travers cet exemple sur la nécessité, pour l'observatoire, moins de recenser des pratiques positives (il y a pour cela le CD-ROM de la Direction des Ecoles), que d'explorer leurs présupposés théoriques. Il y a plus à gagner, en effet, à comprendre ce qui est efficace dans ELMO qu'à répéter sur tous les tons, et contre l'évidence des résultats, qu'il ne devrait pas "marcher". C'est en ce sens aussi que je conçois une collaboration entre des disciplines distinctes : **la recherche pédagogique, parce qu'elle transforme les modes de production des savoirs, offre aux psychologues de nouveaux comportements à étudier.**

9 - Je souhaite également attirer l'attention sur l'intérêt des conditions nouvelles, au niveau de l'école maternelle et élémentaire, créées par la généralisation progressive des BCD qui méritent mieux, encore une fois, que l'incontinent restriction de ce rapport de l'inspection générale. "*Plusieurs inspecteurs généraux, y lit-on,*

s'interrogent sur l'influence de la bibliothèque-centre documentaire sur la démarche des maîtres. (...) "La fréquentation de la bibliothèque-centre documentaire, écrit un inspecteur général, n'incite-t-elle pas le maître à considérer la compétence en lecture comme définitivement acquise ?". Drôle de question quand on sait que, dans l'esprit de ses promoteurs, la BCD est moins un lieu à fréquenter quand on sait lire (en ce sens, elle ne se substitue pas aux lieux de la lecture publique) qu'un outil totalement intégré à l'apprentissage (et non à l'exercice) de la lecture, donc prioritaire en maternelle et au cycle 2. Et cette intégration n'est pas du ressort de la motivation, un plus pour " *donner le goût de lire* " comme il est souvent dit : elle relève des acquisitions strictement techniques dans la mesure où les stratégies de lecture sont celles qui permettent la rencontre de textes qui ne sont abordables que dans leur rapport réciproque. Il n'y a pas d'apprentissage de la lecture qui ne soit, dès le début, technique savante d'investigation dans les textes. C'est ce que j'appelle, avec d'autres, fonctionnalité contre la dérisoire confusion formulée en termes de reproches entre cette fonctionnalité et la lecture des recettes de cuisine et des modes d'emploi... Là encore, il me semble que l'observatoire doit moins recenser ces pratiques qu'explorer les raisons de leur introduction qui font passer les exigences techniques du niveau de la syllabe, du mot ou de la phrase à celui des réseaux de textes et de la littérature et ceci, non pas dans une gradation mais dès les premiers pas. **Pour que la lecture savante se retrouve à l'arrivée dans la maturité de ses savoirs techniques, elle doit constituer l'exigeant univers des premières rencontres de l'écrit.**

10 - J'évoquerai, pour conclure, la nécessité de replacer toutes ces discussions dans l'époque. Ce que nous pensons de la lecture n'est, pour aucun d'entre nous, une question de goût. Peut-être de couleur... Il y a la plus grande cohérence entre le moindre de nos avis sur la lecture et ce que nous pensons de l'homme, de l'enfant, de la manière d'apprendre, du pouvoir, de la division du travail, du rôle de l'écrit, de l'urgence des transformations sociales, etc. Nos désaccords témoignent fondamentalement de points de vue sur le monde et ne sauraient se résoudre par des réajustements de surface.

C'est pourquoi l'espoir de la recherche d'une synthèse n'est pas un objectif pour l'observatoire. La position qui se dirait moyenne est en elle-même une position qui n'a rien à voir avec la moyenne des positions. En revanche, un des rôles de l'observatoire devrait consister à reconstruire la cohérence globale dans laquelle fonctionne chaque position en matière de lecture afin de faire ressortir qu'elle se solde moins en terme d'erreur ou de vérité que d'adéquation aux attentes exprimées et aux besoins réels des différents constituants du corps social. Le débat sur la lecture ne plane pas au-dessus ou à côté des rapports sociaux, il en est partie prenante et les désaccords techniques n'en sont que des conséquences. C'est pourquoi si l'observatoire se donnait mission, s'ouvrant largement à des sociologues, de **construire une carte de ces diverses cohérences en matière de lecture**, il contribuerait largement au partage de la réflexion collective avec le corps social, y compris sur des points apparemment aussi techniques que l'existence des manuels. Il est probable toutefois que ce souci de rendre possible une réflexion collective appartient déjà à une des cohérences en présence, pour le moment minoritaire. Tout cela est sans doute une autre manière de dire que les questions qui agitent chercheurs et praticiens en lecture font écho, dans l'école, aux

questions qui agitent le corps social. Leur solution dépasse largement le cadre de la classe. L'accès de tous à la maîtrise d'une lecture savante, outil d'investigation et de transformation de la réalité, est un formidable enjeu politique dont il n'est pas surprenant que les contradictions trouvent aussi une expression dans le choix des pratiques professionnelles quotidiennes, qu'il s'agisse du laboratoire ou de la classe. Je pense qu'il est vain de chercher des solutions à ce niveau qui ne s'inscriraient pas dans la définition d'une politique globale à l'échelle de la collectivité. L'observatoire saura-t-il faire avancer cette réflexion ?

Références bibliographiques

I - Pour entrer dans les publications des équipes de recherche sur l'enseignement de la lecture par un premier titre :

CHARMEUX E., 1993, *Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer*, CEDRAP

CHAUVEAU G. & E., 1993, *L'enfant apprenti-lecteur*, CRESAS Harmattan

FIJALKOW J., 1993, *Entrer dans l'écrit*, Magnard

HARDY M. & PLATONE F., 1991, *Naissance d'une pédagogie interactive*, ESF/INRP

JOLIBERT J. & le groupe d'Ecouen, à partir de 1984, *Former des enfants lecteurs. Former des enfants producteurs de textes*, etc. Hachette

ROMIAN H. & les équipes de Repères, 1989, *Didactique du Français et recherche-action*, INRP

II - Travaux auxquels j'ai participé :

FOUCAMBERT J., 1979, *Evaluation comparée de 4 types d'organisation à l'école élémentaire*, INRP

FOUCAMBERT J., 1982, *Comment vit l'enfant de CP*, INRP

FOUCAMBERT J., 1994, *La lecture dans le cycle des 5-8 ans*, INRP

FOUCAMBERT J., 1996, *La genèse du texte : Etude sur la pédagogie de l'écriture*, INRP

Collectif, 1982, *Lire, c'est vraiment simple*, MDI

BEAUME E., 1986, *La lecture, préalables à sa pédagogie*, AFL

LEON A., 1988, *L'écriture, préalables à sa pédagogie*, AFL

CHENOUF Y., 1985, *Une journée à l'école de l'AFL*, Retz

SMITH F., 1980, *Comment les enfants apprennent à lire*, Retz

CASTELLANI G., 1993, *Les cycles scolaires à l'école primaire*, Albin Michel

Dossier n° 1 des *Actes de lecture*, 1988, *Littérature enfantine*

Dossier n° 2 des *Actes de lecture*, 1992, *La lecture en formation*

Dossier n° 3 des *Actes de lecture*, 1993, *Les BCD*

Dossier n° 4 des *Actes de lecture*, 1994, *Lecture et informatique*

CHENOUF Y. et Collectif, 1993, *Lire au cycle 1*

CHENOUF Y. et Collectif, 1992, *Lire au cycle 2*

CHENOUF Y. et Collectif école Vaillant. Bobigny, 1995, *Une BCD au cycle 1*, AFL, coll. Théo-prat n° 1

EYMARD M., 1993, *Paulo, la grande histoire*, AFL école du Lac. Villeneuve. Grenoble

Apprendre à lire pour les 2-12 ans, 1992, Plateforme de 7 mouvements pédagogiques, AFL

CHENOUF Y., 1992, *L'organisation en cycles de l'école élémentaire* (vidéo 80 mn), AFL

Les Actes de Lecture, revue trimestrielle, AFL

III - Publications personnelles

FOUCAMBERT J., 1994, *La manière d'être lecteur*, Albin Michel, rééd.

FOUCAMBERT J., 1986, *L'école de Jules Ferry par ceux qui la transforment*, Retz

FOUCAMBERT J., 1989, *Question de lecture*, Retz

FOUCAMBERT J., 1994, *L'enfant, le maître et la lecture*, Nathan

Résumé

En lisant, l'adulte expert utilise une voie directe, qu'on peut appeler "ortho-graphique", pour accéder au sens. Lorsqu'il rencontre des mots inconnus, c'est l'environnement sémantique et le recours éventuel aux aides extérieures qui lui permettent de comprendre et non le rapprochement avec un équivalent oral qu'il déchiffrerait d'abord avant d'établir le sens.

D'une part, on ne peut identifier des mots (ou non-mots !) sans les comprendre. D'autre part la possibilité de déchiffrer n'est pas une condition d'accès au sens et lorsque des chercheurs isolent les performances de déchiffrement, ils n'étudient pas la lecture. Surtout, la voie ortho-graphique empruntée par le lecteur expert n'est pas le prolongement d'une voie indirecte, fondée sur le décodage, et qui serait un passage obligé de l'apprentissage. La voie ortho-graphique ne peut donc s'apprendre qu'à travers son propre exercice. D'autant que l'écrit offre à l'enfant infiniment plus de mots que ceux de son lexique parlé : comment alors la mise en oeuvre d'un "mécanisme" préalable permettrait-il de les **reconnaître**, s'ils ne sont pas connus ?

Le système pédagogique subit les effets néfastes du prétendu préalable obligé de la voie indirecte, phonologique : selon les évaluations officielles, 20 % seulement des enfants maîtrisent les compétences appelées "remarquables", celles pourtant qu'on attendrait d'un savoir-lire durable. C'est le résultat de méthodes qui réduisent, dès le début, l'écrit à un substitut de l'oral, et qui négligent l'exercice d'une vraie "raison graphique", c'est-à-dire la confrontation permanente d'un horizon d'attente avec l'occurrence ortho-graphique de mots.

Par ailleurs, les études nécessaires des conduites du lecteur expert sont insuffisamment développées. De plus, elles souffrent souvent d'a priori. Ainsi les travaux de Morais et d'Alegria : le repérage de conduites phonologiques chez le lecteur expert conforte leur position préalable, en faveur d'un enseignement des correspondances grapho-phonologiques. On peut leur opposer d'autres constatations aussi solidement établies sur les effets déterminants d'un contexte sémantique pour l'identification des mots. Le psychologue n'expérimente que ce à quoi il a déjà pensé, transformant une composante repérée en facteur fondamental.

De même dans l'apprentissage, l'activité complexe qu'est le traitement ortho-graphique ne peut s'apprendre par l'entraînement juxtaposé des opérations qui semblent le composer. Et si traitement phonologique il y a, il n'est pas isolable des autres. La pédagogie de la lecture consiste à créer des conditions et à apporter des aides pour que l'enfant utilise la voie ortho-graphique **immédiatement et dans toute sa complexité**.

Des résultats significatifs ont été obtenus dans les classes où l'on a pratiqué des entraînements inspirés de la voie directe, en particulier grâce à l'utilisation du logiciel ELMO. De même, les BCD, qui se généralisent à l'école primaire, doivent offrir les conditions d'une lecture d'emblée "savante", authentique, pour peu que leur utilisation soit effectivement intégrée à l'apprentissage.

Finalement les positions sur la lecture renvoient à une conception de l'homme et du monde. L'accès de tous à la lecture savante est un enjeu politique, et il faut promouvoir les pédagogies qui le permettent. L'observatoire, plus que de recenser des pratiques, se doit d'éclaircir leurs présupposés théoriques, voire idéologiques.

Proposer une didactique de la lecture

Jean-Louis CHISS *Ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud, agrégé de lettres modernes, docteur en sciences de langage, enseigne la linguistique et la didactique du français à l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay Saint-Cloud et à l'Université Paris III. Ses travaux (plusieurs ouvrages et plusieurs dizaines d'articles) portent d'une part sur l'histoire de la linguistique et de la didactique des langues et d'autre part sur l'enseignement/apprentissage du français, particulièrement de la grammaire et de l'écrit. Il est depuis longtemps impliqué dans la formation des enseignants (primaire et secondaire) et des formateurs.*

On gagne toujours, me semble-t-il, dans le travail intellectuel à essayer de faire **l'histoire des problèmes** auxquels on décide de s'affronter. Sans doute est-ce affaire de spécialistes pour chacune des disciplines mais tout acteur du champ considéré ne peut se départir d'une certaine perplexité quand il se trouve face à la stratification extrêmement complexe de débats où interfèrent dimensions politiques, sociales, culturelles, scientifiques et pédagogiques. Il est vrai que pour le monde de l'enseignement et de la formation l'aspect le plus visible de cette multiplicité semble avoir longtemps été le **débat méthodologique**, c'est-à-dire le choix raisonné - ou aléatoire - de telle "méthode de lecture" avec les déplacements d'oppositions, de dualismes sur le long et le moyen terme. Aujourd'hui, plus que jamais s'impose la nécessité d'une "lecture" des conflits sur ces manières de penser et de faire en lecture.

I - Du débat sur les méthodes à la complexité actuelle du problème

On se contentera d'un très sommaire survol sur cette typologie, cette manière de classer les méthodes qui constitue un problème en soi. On sait la tentation qu'a eue la pédagogie du français des années 60-70 d'opposer le "traditionnel" au "renové" (c'était le cas, par exemple, en grammaire). En acceptant ce prisme, on a classé, dans les méthodes traditionnelles, les démarches "mixtes" qui combinent l'acquisition globale de quelques mots et l'acquisition synthétique des syllabes par la combinaison des lettres. A l'intérieur de cette catégorie, où l'on procède des signes écrits aux sons, on a opposé le **syllabique** au **global** (soupçonné de produire des déficits en orthographe). Quant aux méthodes renovées, souvent dites "phonétiques", elles procédaient de l'analyse du message oral en phonèmes vers les signes graphiques qui les transcrivent. Dans les deux cas, l'accession au sens se fait par la combinaison des éléments et l'oral reste la

seule référence, ce qui a autorisé certains chercheurs en didactique à les rassembler pour les distinguer des types d'apprentissage qui permettent de travailler conjointement les aspects sémantiques et graphémiques des textes sans passer par les étapes successives du déchiffrement oralisé. On a vu ainsi s'opérer un déplacement du débat canonique **méthode globale v/s méthode syllabique** vers une discussion centrée sur l'utilisation ou pas de la phonétique (avec la place dévolue à l'Alphabet Phonétique International) puis vers une opposition abrupte entre méthodes axées sur le décodage et méthodes axées sur la construction du sens. Quelle que soit la relativisation du tranchant de ces oppositions, avec l'incontournable diversité des pratiques dans le "bricolage" pédagogique, il est incontestable que la perception des débats sur la lecture continue largement à se faire sur le terrain en termes de "méthodes".

Mais il est tout aussi vrai que plusieurs débats se sont superposés à ces choix scolaires déplaçant l'inflexion vers l'univers des sciences humaines et du social. D'une part, la problématique de la lecture comme celle de l'orthographe ne peut pas ne pas impliquer des conceptions de l'**écrit**, de ses rapports avec l'**oral** et donc ne pas produire toutes sortes d'identifications plus ou moins pertinentes. On voit bien ainsi – pour dire les choses grossièrement – comment les tenants d'une lecture qui privilégie la compréhension, le pôle du lecteur, qui refuse l'oralisation et le "déchiffrement" accèdent de fait ou revendiquent une vision "idéographiste" du système d'écriture du français ("système d'écriture", dis-je, pour tout de suite refuser l'assimilation désastreuse du **système au code**). Le symétrique de cette position dans le champ est de ranger sous la bannière d'une appréhension "phonographiste" de ce même système les partisans d'une lecture qui ne saurait faire l'économie du passage par la correspondance phonèmes / graphèmes (ou syllabes phoniques / syllabes graphiques) et qui, selon leurs détracteurs, marginaliserait la dimension significative de l'écrit à lire. Qu'on puisse penser que plusieurs principes sont à l'œuvre dans l'écrit d'une langue (inégalement pertinents suivant les langues), que les mots puissent à la fois posséder une identité graphique mais aussi peut-être une existence phonique semble moins une volonté de consensus hâtif qu'une donnée des recherches actuelles.

Il est encore, me semble-t-il, tout à fait vérifiable que l'opposition entre "méthodes" de lecture ne discrimine pas seulement des antagonismes sur l'acquisition de la lecture mais tout aussi bien des modalités ou des styles pédagogiques qui ne concerneraient pas seulement la lecture mais la didactique de la langue maternelle et peut-être au-delà : dans ce binarisme intéressé, le manuel s'oppose aux écrits sociaux, "authentiques", les exemples fabriqués aux productions d'élèves, la sécheresse du code à la richesse du sens et sans doute la lecture à l'école à la lecture dans la vie.

Il est clair enfin que la virulence des oppositions se nourrit de la dramatisation sociale du problème de la lecture (qu'on pense, entre autres exemples, à la figure emblématiquement meurtrière de l'**illettrée** dans le film de Claude Chabrol **La Cérémonie**), que l'avant, l'après et l'en dehors de l'école sont absolument incontournables. C'est bien parce que l'écheveau des problèmes est très difficile à démêler que s'impose la nécessité d'un **point de vue**, d'une focalisation, d'un prisme qui ne consiste pas à jeter aux oubliettes telle ou telle dimension ou préoccupation mais à circonscrire des tâches pour le travail d'une institution donnée, en l'occurrence

l'Observatoire National de la Lecture (ONL). Dans ma conception, il revient à l'ONL de proposer, au-delà de l'état des lieux, des directions de travail pour une **didactique de la lecture**, c'est-à-dire de contribuer à identifier et à traiter, sur la base des compétences réunies, les problèmes théorico-pédagogiques que pose l'enseignement / apprentissage de la capacité à lire le plus efficacement possible les écrits et les textes les plus diversifiés au niveau de pertinence requis par la variété des situations.

Si à l'évidence la problématique de la lecture n'est pas réductible à la salle de classe, il n'entre néanmoins pas dans la vocation de la didactique de traiter toute la dynamique de la politique de la lecture et du livre dans l'ensemble des espaces publics. Evidemment la librairie, la bibliothèque municipale ou nationale, le comité d'entreprise, le cercle familial - si tant est qu'on puisse ainsi lister de telles "instances" si différentes dans leurs principes et leur fonctionnement - jouent un rôle important dans la conquête d'un pouvoir et d'un plaisir de lire. La multiplicité des lieux de lecture et des espaces graphiques dans l'espace social, les comportements des lecteurs et des non-lecteurs, la définition des **illettrismes** concernent centralement notre propos car on ne peut séparer que pour des raisons méthodologiques, pour la clarté intellectuelle de notre mission, les questions des apprentissages scolaires, de la lecture, de la **culture de l'écrit** dans ses dimensions historiques, anthropologiques, sociologiques. Mais il me semble opératoire de distinguer les recherches **pour** la didactique et les recherches **en** didactique pour ne pas nous laisser déborder par la polysémie du terme "lecture" lui-même et l'immensité des champs recouverts et ainsi trouver un espace spécifique d'intervention qui me semble être la classe et la formation des enseignants.

II - Circonscrire des questions didactiques

De ce point de vue, nos travaux illustrent à la fois toute la richesse et les difficultés des didactiques des disciplines scolaires – avec les apories spécifiques à la lecture. D'une part, on ne peut pas se priver de toutes les recherches savantes sur l'acquisition de la lecture et nous avons besoin de rigueur, d'objectivité, si possible de démontrable et de cumulativité pour ne pas sans cesse revenir sur des questions que des avancées scientifiques auraient tranchées ; d'autre part, on sait la difficulté, pour toutes sortes de raisons épistémologiques et pratiques, de tirer des conséquences didactiques de ces recherches savantes. Quand certains prétendent ne pas s'y risquer, on ne sait pas s'il faut apprécier la "modestie" du chercheur soucieux de ne pas empiéter sur un terrain qui ne serait pas le sien ou déplorer une "timidité" théorique qui priverait les recherches savantes d'une didactisation souhaitée par tous les intéressés. Il me semble que c'est peut-être en identifiant les problèmes décelables dans l'exercice même des actes d'enseignement / apprentissage de la lecture, en leur donnant par la réflexion une formulation commensurable avec les recherches savantes, qu'on peut avancer. Si l'on arrive à circonscrire les difficultés de mise en place des pédagogies de la lecture, à définir ce qui apparaît du domaine de l'**enseignable** qu'on peut proposer des missions concrètes à l'ONL.

1. Enseignement continué de la lecture

Parmi les questions qui peuvent polariser notre attention, et sans aucun souci d'exhaustivité, je citerai la **progression** en lecture ou, pour le dire autrement, les conditions d'un **enseignement continué** de la lecture, des premiers apprentissages à la "lecture méthodique" au lycée (en acceptant de voir dans ce dernier emploi plus qu'une métaphorisation, mais le signe, aujourd'hui accepté, dans l'institution éducative, d'une continuité des apprentissages en lecture qui implique de traiter à la fois le changement des exigences et les métamorphoses des sujets, (avec les composantes affectives et culturelles, tout au long de la scolarité). La Commission de Réflexion sur l'enseignement du français présidée par le Professeur J.C. Chevalier avait dès 1982 mis en avant cette dimension, particulièrement sensible dès le cycle III de l'école primaire et à l'articulation école-collège. Il importe désormais de répondre à la question de savoir ce qu'est **enseigner la lecture** après les premiers apprentissages, de mesurer que le "savoir lire" ne signifie pas la même chose aux différents étages du système éducatif. Il s'agissait dans ces travaux de montrer que les trois dernières années d'école élémentaire pourraient être consacrées à "rendre plus sûr et plus aisé le savoir-lire, à développer le goût de la lecture et à diversifier les manières de lire par des activités variées". Il s'agissait, ensuite d'affirmer la "responsabilité particulière" du collège dans le domaine de la lecture : terme de la scolarité obligatoire pour une partie encore importante des adolescents qui lui sont confiés, il doit permettre à tous d'accéder à la communication écrite dans sa diversité sociale et culturelle ; cadre d'une transformation des modalités de la scolarisation, le collège doit permettre à chaque élève d'accéder à l'autonomie nécessaire aux nouvelles formes de son activité intellectuelle.

Ce point est particulièrement important : en effet, le volume global des textes à lire en 6ème est nettement supérieur à celui du CM2 et la longueur de chacun des textes augmente ; les domaines d'étude et les types de textes se multiplient exigeant des capacités de lecture diversifiées ; de nombreux manuels sont incompréhensibles pour les enfants auxquels ils sont destinés ; le temps consacré à la lecture en classe est progressivement réduit ; en revanche, l'enfant est supposé lire de plus en plus, en dehors de la classe et de manière autonome ; la lecture "pour le plaisir" toujours valorisée dans les jugements portés par le professeur de français sur ses élèves, est concurrencée par d'autres loisirs dans la vie du collégien. Ainsi, dire qu'un certain nombre d'élèves de 6ème "ne savent pas lire", c'est sûrement amalgamer des ordres de difficultés très différents, sans toujours prendre en compte les réalités qui constituent le nouveau statut de l'enfant-lecteur à son entrée au collège.

2. La lecture, le français et les autres disciplines

Il me semble en deuxième lieu que la question de la situation de la lecture au sein de l'enseignement du français et des autres disciplines constitue un lieu capital de réflexion. En multipliant les travaux sur la lecture elle-même, on tend à donner l'impression d'un champ disciplinaire déjà si saturé de complexité que sa mise en relation avec d'autres domaines apparaît difficile. Or, du point de vue de la didactique de la langue et des discours, la lecture ne saurait être séparée artificiellement de l'écriture, des connaissances métalinguistiques acquises à l'école sur les fonctionnements lexicaux,

grammaticaux, rhétoriques. Si l'influence de la lecture sur les capacités à écrire constitue un des poncifs de notre culture scolaire, on commence à mesurer aussi sur le plan théorique et pédagogique le mouvement inverse. Si la lecture est aussi dépendante de l'écriture, c'est que certes elle est un **processus**, mais un processus qui s'exerce sur un **produit**, un support susceptible d'être analysé et dont l'analyse peut constituer un objet d'enseignement. C'est pourquoi le processus de lecture doit intégrer l'existence de la **langue écrite** avec ses spécificités de tous ordres. Au plan pédagogique, on doit aussi mesurer cette influence de l'écriture dans le décalage persistant et qu'il faut analyser entre les "textes à lire" et les "textes à écrire", les transferts et réinvestissements de l'un à l'autre impliquant des stratégies fines. Outre, la connaissance de la langue écrite sur laquelle opère le processus de lecture, la lecture des espaces graphiques concerne le cours de français et les autres séquences, s'il est vrai que l'univers scolaire tout entier est traversé par la lecture des cartes, des tableaux, des diagrammes, et pas seulement des textes, qu'on lit toutes sortes d'écrits paradigmatiques (à commencer par les fichiers et les dictionnaires), toutes sortes de notations algébriques et de figures, que la capacité à comprendre la diversité des représentations graphiques est une aptitude fondamentale de la culture écrite, qu'elle est un des éléments du rôle cognitif de l'écrit indispensable à l'acquisition des **connaissances**, particulièrement dans notre système scolaire non seulement saturé de textualité mais de **scripturalité**.

3. Le choix des supports

Il me semble en troisième lieu, après les questions liées à la **progression** et à la **globalisation**, au **décloisonnement**, que le problème des **supports**, des écrits, des textes à lire et à faire lire dans l'enseignement depuis l'élémentaire doit mobiliser notre attention. Les travaux sur les typologies textuelles et discursives, après les acquis de la rhétorique des genres, fournissent dans leurs dimensions descriptives et psychologiques des armes pour opérer de telles sélections. Il faut revoir le dogme de la **diversification**, emblème de la rénovation pédagogique de l'enseignement du français dès les années 60, pour reconsidérer la place et les usages des textes littéraires en particulier pour clarifier les attentes et en situer les enjeux culturels et esthétiques, pour reposer autrement que sous le poids d'une tradition non interrogée la question des **valeurs**, pour promouvoir une **évaluation** contrastée des types de lecture qui fasse droit à ces spécificités textuelles et culturelles, clarifie le rapport de la compréhension à l'interprétation, ce qui ne peut faire l'économie d'un questionnement sur la "littérarité". Ce n'est pas en juxtaposant les listes de "grands textes" canoniques et l'univers des textes "fonctionnels" qu'on armera les enseignants dans cette recherche des supports de travail qu'il leur faut justifier à leurs propres yeux et à ceux de leurs élèves et pour lesquels il s'agit de discriminer des **types de lecture**.

4. Les mots et les concepts

Je voudrais souligner enfin, en me tournant du côté de la formation, ce que j'appellerais la responsabilité métalinguistique de l'ONL : il s'agit évidemment pour moi d'une autre préoccupation didactique par excellence, celle qui concerne la clarification **terminologique** telle qu'elle pourrait traduire une forme de consensus au niveau des

conceptualités avec lesquels travailler. On sait que la diversité des lexiques qui "parlent" la didactique est telle qu'elle produit parfois de véritables dialogues de sourds et que la nécessité d'une technicité traduite par des termes spécialisés est souvent reçue comme un jargon. Il ne faut pas faire droit à une démagogie simpliste qui repousserait à priori toute dénomination technique. Il me semble que c'est à un autre niveau qu'il faut placer nos problèmes métalinguistiques pour décrire les problèmes de la lecture : celui de l'audibilité et donc de la faisabilité pour le monde enseignant. Depuis des années, nous sommes embarrassés par les confusions entre **décodage** et **combinatoire**, ce qui permet allègrement de confondre l'examen des correspondances grapho-phonologiques (dont la complexité à mon sens interdit la réduction à la notion de **code**) et la construction de la face écrite de la langue depuis la disposition des graphèmes jusqu'à l'architecture phrastique ; depuis longtemps – jusque dans le vocabulaire de certains spécialistes – nous sommes embarrassés par les confusions entre **conscience phonologique** comme représentation de la langue et **oralisation**, comme si nous confondions le **son** et le **phonème** : il ne s'agit pas de se poser en gardien de je ne sais quelle orthodoxie linguistique (tous ces problèmes sont horriblement compliqués à un certain niveau de débat) mais de rappeler que si le phonème n'est pas en lui-même significatif, il n'est pas réductible non plus à du son parce qu'il est construit à partir de la différence des significations, qu'il est **distinctif** entre des unités significatives : il n'est donc évidemment pas absurde de penser du point de vue du linguiste de base, que la reconnaissance du sens des mots implique la conscience phonologique sans pourtant identifier la prononciation et la "représentation phonologique". Peut-être plus gravement sommes-nous embarrassés par l'opposition entre les **techniques** et la **compréhension** comme si la compréhension de l'écrit n'était pas elle-même le résultat d'une somme de techniques où interviennent des maîtrises situées à des niveaux différents dont il faut penser l'interaction sans exclusive. Que les recherches en psychologie cognitive nous convainquent qu'il n'y a pas perception directe des "mots" et donc nécessité de descendre au niveau des phonèmes et syllabes ne me semble en rien contradictoire avec un travail sur la reconnaissance globale de l'écrit et des espaces graphiques, sur la compréhension des phénomènes propres au mode scriptural, sur le fonctionnement de la textualité (à quel texte avons-nous affaire ? Que vise-t-il ? Quels sont ses contenus ?). Evidemment, on ne peut faire dans ce cas-là l'économie d'une réflexion sur ce qu'est **comprendre**, sur le sens et la signification, sur le fonctionnement intrinsèque du texte et son rapport au **contexte**. L'univers didactique gagnerait à se débarrasser de conceptions mécanistes et d'antagonismes rigidifiés, qui consistent, par exemple à prêter aux tenants de la psychologie de la lecture des conceptions behavioristes de l'apprentissage-réflexe ou aux tenants de la spécificité de l'énonciation écrite des vues sommaires sur le fonctionnement de l'oral.

* * *

Dans tous les cas, il me semble décisif de ne pas se méprendre sur ce qu'est une langue et un système d'écriture en se tenant à l'écart de tous les réductionnismes qui oublient les grands acquis de la linguistique (en particulier sur le rapport **forme / sens**) et

de promouvoir une conception de la didactique qui ne se plie ni à la logique de l'acquisition ni au déterminisme culturel, qui n'**ignore** pas et n'**applique** pas non plus les recherches dans les disciplines de référence, qui leur pose des questions en retour et propose aux enseignants et formateurs les directions qui fondent leur action transformatrice. Je l'avais annoncé : c'est ici d'un point de vue de didacticien formé par les sciences du langage qu'il s'agit.

Résumé

L'histoire récente du débat sur l'apprentissage de la lecture fait apparaître plusieurs moments. A la phase d'antagonisme entre "méthodes" (global/syllabique), revivifiée par l'apport de la phonétique, a succédé le moment d'opposition entre méthodes axées sur le décodage et méthodes orientées vers la construction du sens. Cette dernière opposition, que sous-tendent deux conceptions de la langue (plus ou moins idéographique ou alphabétique) impliquerait également deux styles pédagogiques : pour l'une la rigueur du manuel, pour l'autre l'authenticité des écrits sociaux, sur le fond dramatisé des enjeux de la maîtrise de l'écrit.

S'il revient à l'ONL de faire le point sur ces débats et les conceptions théoriques qu'ils impliquent, c'est essentiellement pour clarifier la question des didactiques ; plus précisément, il s'agit de circonscrire les difficultés de mise en place des pédagogies pour définir ce qui finalement paraît enseignable.

Dans ce domaine, plusieurs questions sont prioritaires.

Celle d'abord d'une progression, d'un véritable enseignement continué de la maternelle au lycée. Enseigner la lecture ne signifie pas la même chose aux différents étages du système éducatif. Par exemple, si l'école "rend plus sûr et plus aisé le savoir lire", le collège doit permettre la conquête de l'autonomie : les moments de lecture guidée y sont minimes alors que l'enfant est supposé lire de plus en plus.

Ensuite, on doit plus nettement explorer l'interaction entre lecture, écriture et connaissances métalinguistiques. De ce point de vue, les transferts et réinvestissements impliquent des stratégies fines qu'il s'agit de décrire. La capacité à identifier et comprendre la diversité des formes écrites est fondamentale dans l'acquisition des connaissances.

La question des supports, non sans rapport avec la précédente, doit aussi mobiliser notre attention. Le principe de "diversification" des écrits reste insuffisant si l'on ne précise pas la place et les usages des différents types de textes. En particulier, à la question de la "valeur" doit se substituer celle d'une évaluation contrastée des types de lecture.

Enfin, une sérieuse clarification terminologique s'impose. Une certaine confusion règne entre auteurs et praticiens sur des concepts comme décodage et combinatoire, conscience phonologique et oralisation. La question vitale de la compréhension est en particulier source de nombreuses mésententes, elles-mêmes génératrices d'antagonismes simplistes.

L'objectif prioritaire : favoriser une didactique qui ne se plie ni à la logique de l'acquisition, ni aux déterminismes culturels, et s'obstine à questionner les chercheurs et les disciplines de référence.

Chapitre IV : présentation

Divers éclairages sur l'évaluation du savoir lire sont maintenant présentés. On aborde à la fois des questions de dispositifs et les principaux résultats, du cycle II de l'école primaire jusqu'à la 6ème.

Guy Robillart rapporte les résultats d'une enquête de l'Inspection Générale effectuée dans 153 classes de CP, d'environnements divers. Il expose les éléments qui, apparemment corrélés avec les performances, pourraient constituer des facteurs favorables à un apprentissage réussi.

Claudine Peretti fait le point sur les évaluations à l'entrée en CE 2 et en 6ème mises en place par la DEP depuis 1989. Les résultats des années 92 et 94 sont présentés sous forme de tableaux qui montrent ce qui est plus ou moins acquis à chaque niveau. Des croisements entre performances et d'autres composantes individuelles et socio-culturelles complètent l'exposé.

Martine Rémond aborde plus précisément la question de la compréhension à partir des évaluations faites en CE 2. Les différentes composantes sont détaillées et permettent de dire ce qui semble acquis et ce qui semble encore faire problème. L'auteur explique comment pourrait se concevoir un "enseignement de la compréhension" au cycle III.

Daniel Dubois montre l'évolution du discours officiel concernant l'évaluation du savoir-lire en 6ème. Il rappelle comment les programmes actuels définissent la compréhension et souligne la difficulté d'une pédagogie spécifique pour les non-lecteurs.

L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux

Guy ROBILLART *est inspecteur général de l'Education nationale et doyen du groupe de l'enseignement primaire. Ancien élève de l'école normale d'instituteurs d'Arras (62), il a enseigné à Avion (62) puis à Loison-sous-Lens (62). Professeur agrégé de sciences physiques en 1964, il exerce à Lille (59) et à Lens (62). Nommé Inspecteur d'académie en 1967, il assure successivement ces fonctions à Digne à Saint-Denis-de-la-Réunion puis à Strasbourg. Depuis 1977, il est Inspecteur général de l'Education nationale.*

Depuis **1972**, les instructions officielles recommandent que l'apprentissage de la lecture soit organisé sur plusieurs années ; "son apprentissage, préparé dès la grande section de l'école maternelle, s'instaure au cours préparatoire, et, le cas échéant, selon une continuité désormais reconnue, se poursuit au cours élémentaire première année..." , lit-on dans les *Programmes et instructions* de **1985** concernant l'école élémentaire. L'institution, par le décret du **6 septembre 1990**, du cycle des apprentissages fondamentaux qui commence à la grande section de l'école maternelle et se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire, constitue l'aboutissement d'une évolution des idées, amorcée depuis deux décennies, concernant les apprentissages et notamment celui de la lecture.

L'institution du cycle des apprentissages fondamentaux et la nécessaire continuité entre grande section de l'école maternelle, cours préparatoire et cours élémentaire 1ère année ne remettent cependant pas en cause l'importance de la première année de l'école élémentaire dans l'apprentissage de la lecture. "La continuité et la progressivité nécessaires dans les apprentissages ne signifient pas dilution dans le temps." lit-on dans les *Programmes de l'école primaire* de **1995** concernant le cycle des apprentissages fondamentaux.

Temps fort de l'apprentissage de la lecture, le cours préparatoire est lui-même préparé à l'école maternelle par la section des grands, puis complété par l'indispensable temps de consolidation voire d'apprentissage systématique pour certains élèves, que constitue la deuxième année de l'école élémentaire.

I - Apprentissage de la langue française, orale et écrite : l'une des missions premières du cycle des apprentissages fondamentaux

Les Programmes de l'école primaire de **1995** soulignent par ailleurs, à propos du cycle des apprentissages fondamentaux, l'articulation étroite entre apprentissage de la langue orale et celui de la langue écrite. L'apprentissage de la lecture apparaît ainsi comme une partie d'un ensemble plus large : le développement de la maîtrise de la langue, l'une des missions premières de l'école primaire.

La première phrase des programmes de l'enseignement du français au cycle des apprentissages fondamentaux est sans ambiguïté : "La maîtrise de la langue française conditionne toute la réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion sociale et de la liberté de réflexion". Les programmes mettent ainsi l'accent à plusieurs reprises, sur l'importance de l'apprentissage de la langue française, mais aussi sur les interactions permanentes entre l'oral et l'écrit, la lecture et la production d'écrits. Cet apprentissage de la langue exige évidemment des phases de travail systématique dans le domaine de la pratique orale de la langue, dans celui de la production d'écrits et bien entendu celui de la lecture, fondées sur des interactions permanentes. "Lire et écrire sont des activités indissociables dès le niveau des apprentissages fondamentaux" lit-on notamment dans les *Programmes de l'école primaire* de **1995**.

II - L'importance de l'apprentissage de la lecture

Dans la maîtrise de la langue, l'importance de l'apprentissage de la lecture n'est plus à souligner. Pour **Alain**, dans ses *Propos sur l'éducation*, "la lecture est ce qu'il y a de plus difficile, et la condition de toute culture si humble qu'on la suppose".

Maîtres et parents sont conscients de cette importance de la lecture en tant que moyen d'accès à la connaissance et instrument de l'intégration sociale. "Savoir lire est la clé de tout", peut-on affirmer ; la clé, avant tout, de la réussite scolaire. Aussi l'apprentissage de la lecture avec ses attentes et ses déceptions est-il à l'origine de multiples débats au cours desquels s'opposent théories et opinions, nourries par une vaste bibliographie. L'enseignement de la lecture est sans doute l'activité qui pose le plus de problèmes aux maîtres et qui fait l'objet de leurs préoccupations les plus vives. C'est que la mission première de l'école primaire, définie par la trilogie sommaire "lire, écrire, compter", en faisait un objectif majeur.

Quant à l'enfant, l'apprentissage de la lecture représente pour lui, l'une des conquêtes majeures de sa vie scolaire.

Soulignons aussi qu'aujourd'hui, l'école primaire est le socle d'une formation plus longue, préparant la quasi-totalité d'une classe d'âge à des métiers qui requièrent des capacités plus élevées d'expression et de communication. Elle doit répondre à la très forte demande de compétences qui se développe dans la société française.

Dans ce contexte, la lecture est devenue pendant ces dernières décennies l'objet d'un vaste débat portant sur ses finalités et plus récemment, sur les méthodes et les moyens à

mettre en oeuvre pour favoriser les apprentissages. Le document ***La maîtrise de la langue à l'école*** rappelle dans son chapitre "La lecture à l'école, un problème récent" les éléments essentiels de ce débat :

- les exigences de notre société à l'égard du système éducatif se transforment profondément ;
- les finalités de l'école primaire ont, à partir des années **1960**, radicalement changé : l'école doit préparer au collège et au lycée ;
- les premières grandes enquêtes statistiques mettent en évidence les proportions importantes d'élèves en retard scolaire. En **1960**, plus d'un élève sur deux au cours moyen 2ème année est en retard ;
- les difficultés en lecture de ces élèves sont vite perçues comme la cause essentielle de ce dysfonctionnement de l'école. "Le problème de la lecture" devient aussi celui du cours préparatoire. En **1961**, **22,7 %** des élèves ont un an de retard et **5,8 %** deux ans de retard (source : *Etudes et documents* n° 22. Service central des statistiques et sondages).

Comme le souligne la note évoquée ci-dessus, l'objectif de l'enseignement de la lecture à l'école primaire doit assurer les conditions d'une scolarité réussie au collège ; il s'agit désormais d'amener les élèves à lire, mais aussi à se servir de l'écrit pour aborder les activités intellectuelles que requiert cette scolarité au collège (exposé, résumé d'un texte, résolution de problèmes, prises de notes...).

III - Les orientations pédagogiques actuelles

Au cycle des apprentissages fondamentaux, les *Programmes de l'école primaire de 1995*, comme les instructions antérieures n'imposent pas une méthode d'apprentissage de la lecture. Les maîtres, et notamment ceux qui exercent au cours préparatoire, ont toujours eu à assumer initiative et responsabilité. Cette responsabilité des maîtres est soulignée en ces termes dans les programmes de **1995** :

"Toute méthode peut être utilisée à condition que son efficacité soit démontrée et qu'elle réponde aux besoins et aux possibilités des élèves. Il est de la responsabilité de chaque enseignant de déterminer les pratiques et les démarches pédagogiques les plus appropriées".

Les programmes de **1995** sont cependant beaucoup plus explicites que les précédents sur les orientations pédagogiques. Ils soulignent ainsi que "l'apprentissage de la lecture et l'accès au sens procèdent essentiellement de **trois démarches complémentaires et concomitantes qui associent constitution d'un premier capital de mots, déchiffrement et recours au contexte**" :

- constitution, amorcée à l'école maternelle, d'un premier capital de mots de grande fréquence dont la graphie est rapidement mémorisée, la leçon de lecture étant aussi, en règle générale, une séance d'écriture ;
- familiarisation avec le code graphophonologique conduisant les élèves à saisir progressivement les relations entre l'oral et l'écrit, en identifiant les correspondances entre les lettres constitutives de l'écrit et les sons constitutifs de l'oral ;

- entraînement à saisir l'organisation générale des phrases et du texte et, pour cela, à repérer notamment les indices typographiques (majuscule, ponctuation), les lettres muettes à valeur lexicale ou syntaxique, les homonymes et les éléments qui donnent leur cohérence au texte.

C'est la conjugaison de ces démarches qui permet à l'élève d'apprendre à lire et de comprendre ce qu'il lit.

Activité complexe, la lecture met ainsi en oeuvre un ensemble élaboré de compétences très diverses, les unes liées aux mécanismes de traitement des mots à partir du code oral-écrit et les autres impliquant la compréhension de l'écrit.

Pour définir ce que l'on attend d'un élève à l'issue du cycle des apprentissages fondamentaux (fin du CE1) dans le domaine de la lecture, il est donc nécessaire de déterminer un ensemble de compétences complémentaires les unes des autres. Celles-ci sont, dans le document accompagnant les *Programmes de l'école primaire* de **1995**, définies de la manière suivante :

"L'enfant, à l'issue de ce cycle, peut :

- donner, après lecture, des renseignements ponctuels sur le texte ;
- résumer sommairement un texte lu ;
- identifier les personnages d'un récit et les retrouver, quels que soient les procédés utilisés pour les désigner (noms, pronoms, surnoms, périphrases...) ;
- lire oralement en articulant correctement, avec justesse quant à l'intonation et en comprenant le sens de ce qui est lu, un texte narratif, informatif ou poétique déjà lu auparavant ;
- utiliser une bibliothèque, une bibliothèque centre documentaire (BCD), repérer et identifier les ouvrages ;

Pour cela, il a besoin de :

- parvenir à la reconnaissance automatique des mots ;
- repérer des indices morpho-syntaxiques (les accents, l'apostrophe, la ponctuation), les usages typographiques courants (majuscules, titres paragraphes, table des matières...)"

IV - Des facteurs scolaires de réussite au cours préparatoire

Pendant l'année scolaire **1993-1994**, les inspecteurs généraux du groupe de l'enseignement primaire, dans le cadre des missions d'évaluation de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, se sont livrés à une enquête minutieuse du terrain afin de préciser la manière dont la lecture est enseignée à l'école primaire, en se centrant sur les deux temps forts que représentent le cours préparatoire et le cours moyen 2ème année. L'ensemble des observations et des conclusions de cette étude a fait l'objet d'un rapport publié en janvier **1995**.

Pour le cours préparatoire, les observations ont porté sur **153** classes (urbaines, zones d'éducation prioritaire, rurales, périurbaines) diverses par leur implantation géographique et leurs populations. Ces classes étaient aussi caractérisées par la diversité des démarches pédagogiques des maîtres. L'un des objectifs de l'étude était de repérer et de

déterminer les démarches susceptibles de mieux contribuer à la réussite des élèves en comparant démarches pédagogiques et résultats obtenus en fin d'année scolaire. De cette analyse, conduite avec la prudence qu'impose le nombre non négligeable de facteurs qui caractérisent une classe, les origines socioculturelles des élèves, l'aide éventuelle reçue hors du temps scolaire, les variables apparaissant dans la pédagogie de la classe, dans la conception de l'enseignement, plusieurs facteurs scolaires de réussite peuvent être mis en évidence.

◆ **Une expérience de l'enseignement au cours préparatoire**

Les maîtres qui exercent dans les classes obtenant les meilleurs résultats sont à l'évidence des maîtres chevronnés.

Dans les classes appartenant à une zone d'éducation prioritaire, les maîtres qui réussissent, ont en moyenne dépassé seize ans d'ancienneté au cours préparatoire, le plus "jeune" d'entre eux y exerce depuis quatre ans déjà. A l'inverse, les maîtres qui ont obtenu les moins bons résultats sont des maîtres jeunes et exerçant depuis peu au cours préparatoire. A l'exception de l'un d'eux, tous ont exercé entre un an et cinq ans au cours préparatoire. Ils ont fait leurs études dans les dernières années de fonctionnement des écoles normales d'instituteurs, souvent dans le cadre de formations "accélérées". "Deux maîtres viennent des IUFM et accumulent toutes les difficultés : première année de carrière en zone d'éducation prioritaire et au cours préparatoire. L'un d'entre eux appartient à une brigade de remplacement et a quitté sa classe en mars au moment où est revenue l'enseignante qu'il remplaçait", écrit un inspecteur général.

Dans les classes des secteurs urbains, sur les huit maîtres qui obtiennent les meilleurs résultats, six ont plus de dix années d'exercice au cours préparatoire. Quant aux deux autres, l'un y a déjà exercé quatre années, et si le second n'a que deux années d'exercice au cours préparatoire, il enseigne, en fait, depuis vingt ans.

Le même constat peut être établi dans les classes situées dans les communes périurbaines. "La différence d'expérience dans l'enseignement au cours préparatoire apparaît comme un facteur massivement discriminant" constate l'inspecteur général qui a exploité les résultats de ces classes. L'ancienneté moyenne d'exercice au cours préparatoire est de quinze ans pour les maîtres qui obtiennent les résultats significativement meilleurs. En revanche l'ancienneté moyenne au cours préparatoire des maîtres obtenant les moins bons résultats n'est que de trois ans.

Le seul groupe, dans lequel l'expérience de l'enseignement au cours préparatoire n'apparaît pas comme un facteur discriminant de réussite, est celui des classes rurales. Il est vrai que dans ces classes les maîtres débutants ne sont pas présents dans l'échantillon retenu.

A cette réserve près, on peut reprendre ce qu'écrit l'inspecteur général qui a exploité les résultats des classes appartenant à une zone d'éducation prioritaire : "Dès cette première approche, on voit donc qu'une part importante des échecs sévères est due à une gestion maladroite des ressources humaines du département et de la circonscription".

◆ **Une utilisation d'un manuel d'apprentissage de la lecture enrichi par des textes divers**

Lorsqu'on analyse les résultats obtenus dans les classes observées, l'une des premières remarques porte sur les supports de lecture utilisés. Signalons que le manuel est utilisé

dans les trois quarts des classes observées, mais selon les secteurs géographiques, cette proportion peut varier de cinquante à quatre-vingt-quinze pour cent.

Les classes qui obtiennent les meilleurs résultats quel que soit le groupe auquel elles appartiennent, se caractérisent, à une exception près, par l'utilisation d'un manuel d'apprentissage de la lecture. Ce manuel est toujours complété par des textes narratifs ou descriptifs, produits en classe ou empruntés à d'autres manuels. Ce facteur est particulièrement discriminant dans les classes urbaines et dans celles qui appartiennent à une zone d'éducation prioritaire.

Plusieurs inspecteurs généraux n'ont pas manqué de faire part de leur inquiétude devant l'absence de manuel notamment dans des écoles situées dans des quartiers défavorisés où la fréquentation du livre à la maison est probablement très rare. Ils ajoutent qu'on ne lit pas habituellement dans un cahier, fût-il baptisé de "lecture", mais dans un livre.

Compte tenu de ce constat, il n'est pas inutile de citer l'argument le plus fréquemment utilisé par les maîtres qui refusent le manuel : l'inadaptation des textes au langage et aux intérêts des élèves. Un maître d'une classe appartenant à une zone d'éducation prioritaire, et qui n'obtient pas de bons résultats par rapport à l'ensemble des classes de ce groupe, écrit par exemple : "Les manuels ne nous conviennent pas... le vocabulaire est peu adapté aux enfants de zone d'éducation prioritaire". Ce maître signale en outre la lassitude qu'entraîne chez l'enseignant, l'utilisation d'un manuel pendant plusieurs années. Cette remarque est inquiétante, dans la mesure où les maîtres qui utilisent un manuel et qui réussissent, déclarent tous l'adapter à leurs élèves et le compléter par de nombreux autres supports de lecture. Comment interpréter cette situation ? On ne peut que souscrire à l'hypothèse qu'émet un inspecteur général : "Les maîtres qui utilisent un manuel sont ceux qui se soucient le plus de structurer leur classe et c'est peut-être cet effort général de rigueur, plus que le manuel lui-même, qui garantit les résultats qu'ils obtiennent". En effet, la diversité des manuels utilisés, la variété des méthodes employées par chacun d'eux sont autant de signes qu'une interprétation trop mécaniste serait peu justifiée.

Ce sont les maîtres les plus jeunes qui sont le plus influencés par cette défiance à l'égard des manuels, alors que les plus anciens ont, à cet égard, une sérénité et une distance critique particulièrement caractéristique : "J'ajoute au manuel des textes provenant des enfants eux-mêmes" ; "J'utilise un manuel pour l'apprentissage, mais des livres de bibliothèque adaptés et un abonnement à un périodique pour enfants".

Le manuel dans les classes qui obtiennent les meilleurs résultats est en fait plus utilisé comme un repère que comme un point d'appui exclusif et obligé.

◆ **Un enseignement menant de front apprentissage du code graphophonologique (correspondance entre lettres et sons) et accès au sens**

Quel que soit le groupe auquel elles appartiennent, les classes qui obtiennent les meilleurs résultats se caractérisent par le souci constant, chez leurs maîtres, de conduire un enseignement menant de front apprentissage du code graphophonologique (correspondances entre lettres et sons) et accès au sens. "Il semble exister, écrit un inspecteur général, une manière d'instinct de compensation et d'équilibre". Tel maître privilégie incontestablement la reconnaissance des mots mais conduit immédiatement

des activités de consolidation et de structuration avant de passer à des productions écrites. Tel autre, qui préconise pourtant une méthode naturelle, introduit progressivement les phonèmes et les réutilise dans une combinatoire très traditionnelle. Un maître, lui, aborde en premier lieu le code pour aboutir au sens du texte proposé aux élèves. Un autre encore, fait rechercher le sens des mots pour accéder à une compréhension globale du texte et conduit ensuite un travail sur le code pour arriver à une lecture intégrale du texte.

Dans des situations ainsi diversifiées, la lecture à voix haute faite par les élèves trouve toute sa valeur. Elle permet de détecter et de corriger des erreurs de déchiffrage mais aussi de pratiquer une lecture liée et expressive qui respecte les groupes de sens. Elle permet également, comme le signale un maître, de "reconnaître les signes de ponctuation (point, virgule, point d'exclamation...)".

De l'ensemble de ces observations ne se dégage donc pas un modèle didactique dominant chez les maîtres qui réussissent. Cependant les inspecteurs généraux soulignent, quel que soit l'ordre retenu, la régularité de la démarche choisie par ces maîtres et le choix bien établi d'une progression des apprentissages.

En revanche, dans les classes qui obtiennent les moins bons résultats, on privilégie clairement le code par rapport au sens ou l'inverse. Les analyses effectuées conduites dans les quatre groupes (rural, périurbain, urbain et ZEP) conduisent aux mêmes constatations.

Dans les classes rurales, "le groupe des maîtres obtenant les plus mauvais résultats apparaît très dogmatique" note l'inspecteur général qui analyse leurs résultats. " Tel maître privilégie le sens au détriment du code, ce qui interdit tout réinvestissement ultérieur et tout entraînement à la simple reconnaissance des mots. Tel autre maître s'engage à l'excès dans la formulation d'hypothèses. Dans une autre classe le maître n'a recours à des exercices systématiques de phonie-graphie que lors d'activités de soutien individuel... et sous la forme de syllabes qui restent artificielles".

Dans les classes urbaines ou appartenant à une zone d'éducation prioritaire et obtenant les plus mauvais résultats, les inspecteurs généraux relèvent les mêmes insuffisances. "La pratique de la lecture semble être consacrée essentiellement à la recherche de mots, à l'exploration de l'écrit et à une discussion autour d'un texte. A plusieurs reprises, l'accent est mis sur la présence d'activités "satellites" de la lecture proprement dite". Le texte devient alors un prétexte préparant une tout autre activité que la lecture. " Tout est silencieux, implicite, confus, virtuel (ébauché peut-être), plus que réel (achevé, explicite). L'accent n'est pas mis sur l'activité de lecture", note un inspecteur général.

Dans les classes appartenant à une zone d'éducation prioritaire, les maîtres ayant obtenu les résultats les plus faibles privilégient tous une approche du texte par l'exploitation des indices sémantiques. "Pourtant, écrit l'inspecteur général ayant conduit cette analyse, ils visent moins la découverte du sens général du texte que la reconnaissance des mots qui le constituent. Il y a là, manifestement une confusion méthodologique qui a été certainement entretenue par des approches "modernistes" de la lecture. Ces maîtres mettent en avant, en fait, pour reconnaître des mots des

stratégies intellectuelles qui, en réalité, devraient être utilisées pour parvenir à la compréhension globale du message".

"Curieusement, poursuit cet inspecteur général, lorsque les élèves s'engagent sur cette voie de manière spontanée, quatre maîtres sur sept, comme s'ils sentaient confusément la difficulté, recourent à l'analyse des relations graphophonologiques pour permettre à un élève de découvrir un mot qu'il n'a pas reconnu. Trois seulement gardent une attitude cohérente et privilégient jusqu'au bout une approche de la reconnaissance des mots par leur contexte. Ce sont eux qui obtiennent les plus mauvais résultats".

En résumé, si la comparaison des classes ayant obtenu les meilleurs résultats à celles ayant obtenu les plus mauvais n'a pas permis de dégager une "méthode" qu'il serait souhaitable de recommander, un modèle dominant, il est clair, en revanche, que dans les classes où l'on ne mène pas de front apprentissage du code graphophonologique et accès au sens des mots ou d'un texte, il y a risque d'échec pour nombre d'enfants. On ne fait pas de la combinatoire pour le plaisir de la combinatoire mais pour faciliter l'accès au sens des mots et des textes. Inversement l'accès au sens d'un texte passe nécessairement par l'apprentissage du code graphophonologique, c'est-à-dire des correspondances entre les lettres constitutives de l'écrit et les sons constitutifs de l'oral.

◆ **une articulation entre pédagogie de la lecture et pédagogie de l'écriture**

A cet équilibre entre apprentissage du code graphophonologique et accès au sens, s'ajoute l'articulation entre pédagogie de la lecture et pédagogie de l'écriture. Il ne s'agit pas seulement de favoriser la mémorisation de mots orthographiés correctement mais bien d'écrire dans tous les sens du terme : recopier une phrase certes, mais aussi produire comme dans cette classe "où la production de textes est quotidienne et fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la lecture". Il faut en effet donner l'envie d'écrire aux enfants en insérant, le cas échéant, leurs productions dans les autres supports de lecture.

Ce facteur de réussite n'a pu cependant être mis en évidence clairement dans la totalité des groupes de classes étudiés. Il est vrai que cette liaison lecture et production écrite est parfois absente dans la quasi-totalité des classes relevant de l'un des quatre groupes.

Les Programmes de l'école primaire de 1995 insistent, comme nous l'avons souligné ci-dessus, sur la nécessité d'associer étroitement lecture et expression écrite. "Les textes, variés, sont d'abord dictés à l'adulte, puis produits de manière autonome". L'objectif, au cycle des apprentissages fondamentaux, est d'amener les élèves à pouvoir écrire un texte bref, respectant les règles de présentation, de vocabulaire et de syntaxe, en réponse à des consignes claires : court récit, résumé d'un texte, suite d'une histoire, légende d'un dessin, bulles d'une bande dessinée, lettre, textes prescriptifs (règles de jeux, règles de vie, mode d'emploi...).

◆ **une explicitation systématique des procédés utilisés par l'élève**

Dans les classes qui réussissent, les stratégies des élèves placés devant une situation nouvelle ou difficile sont clairement mises en évidence. Les maîtres y exercent une pression plus forte sur l'élève pour l'amener à expliciter sa démarche et les procédés auxquels il recourt, par exemple, dans la lecture d'un mot nouveau.

Les stratégies utilisées par les élèves sont multiples. Certains d'entre eux procèdent plutôt par un travail dense sur les syllabes en ayant recours aux tableaux affichés dans la classe, d'autres s'appuient sur le sens des mots qu'ils appréhendent à partir du contexte pour introduire ensuite une segmentation en syllabes, d'autres encore font appel à leur mémoire. Dans ces classes, les outils collectifs (affiches avec "mots-clés", tableaux de correspondance graphème-phonème...) ou individuels sont systématiquement utilisés.

En revanche, il est clair que les maîtres qui obtiennent les plus mauvais résultats, sont nettement moins soucieux "du fonctionnement de la boîte noire", pour reprendre l'expression d'un inspecteur général. Les procédés utilisés par les élèves dans la reconnaissance des mots sont rarement mis en évidence. L'identification des mots se fait parfois par déchiffrage mais le plus souvent par hypothèse sans aucune exploitation sur le plan graphophonologique. L'élève devine en faisant appel à une démarche empirique d'essais successifs. "Chaque phrase est lue comme une devinette, il n'y a pas de justification de la bonne lecture, ni d'explication de la mauvaise" note un inspecteur général. Tout est le plus souvent implicite et confus. D'une manière générale, l'étude montre qu'en lecture comme dans les autres apprentissages, très rares sont les maîtres qui ont une attitude efficace dans le dialogue avec leurs élèves.

Lorsqu'un élève ne répond pas correctement à une question qui lui est posée, la quasi-totalité des maîtres se contente d'interroger un autre élève et de proposer, en exemple, la bonne réponse lorsqu'il l'obtient enfin. Aucune analyse d'erreur, aucune tentative pour guider l'élève qui ne sait pas ou n'a pas compris. Il y a là un déficit quasi général de notre pédagogie et il serait absolument nécessaire d'entraîner les maîtres à réagir correctement aux productions de leurs élèves dans les grands types d'apprentissage.

◆ **une dimension "culturelle" de la lecture**

La réussite dans l'apprentissage de la lecture est en outre constamment associée à une présence de la lecture dans de nombreuses activités de la classe. On met ainsi l'accent sur la dimension "culturelle" de la lecture, c'est-à-dire sur l'analyse, l'étude, voire la mémorisation du contenu des textes lus. "Il est clair, écrit un inspecteur général, que la lecture quotidienne par l'institutrice de livres de littérature enfantine contribue à l'acquisition d'une culture générale et d'une culture de l'écrit (structures, syntaxe, lexique différents de l'oral) qui facilitent l'apprentissage de la lecture".

Dans l'ensemble des classes rurales, alors qu'on signale une certaine pauvreté culturelle et une disparité en matière d'équipement (du simple passage du bibliobus à la véritable bibliothèque-centre documentaire, en passant par le modeste coin-lecture), les maîtres qui réussissent présentent la caractéristique commune de ne pas séparer apprentissage et développement du goût de la lecture. Ils ne sont pourtant pas, observe l'inspecteur général qui a analysé les résultats de ce groupe, mieux équipés que ceux qui obtiennent les moins bons résultats. Chez ces derniers, on distingue au mieux, de manière un peu caricaturale, des moments de lecture scolaire et la possibilité d'accéder, à des moments fixes, à un autre type d'ouvrages.

La présence de la lecture sous toutes ses formes semble bien caractériser le groupe des classes qui obtiennent les meilleurs résultats. Dans l'une d'elles, par exemple, on allie spontanément "plaisir de lire" et "précision des apprentissages méthodiques" ; on exploite "toutes les occasions de lire". Dans toutes ces classes, on note la très forte implication

personnelle du maître dans la lecture à voix haute de contes ou d'histoires. " Ecouter un conte, une histoire en classe est une activité systématique", souligne une maîtresse. Toutes ces activités contribuent à donner aux enfants l'envie de lire. Elles ne sont pas présentes dans les classes obtenant les moins bons résultats.

♦ **une meilleure prise en compte de la continuité grande section de l'école maternelle-cours préparatoire**

Dans les classes qui obtiennent les meilleurs résultats, il est clair que l'on se soucie davantage de la liaison entre la grande section de l'école maternelle et le cours préparatoire. Alors que dans celles qui obtiennent les moins bons résultats les réponses des maîtres sont uniformément négatives sur cette question et ne mentionnent aucune initiative.

Dans les classes en situation de réussite, on signale, selon le cas, des échanges d'informations entre enseignants, des échanges de services autour de la lecture, des échanges d'élèves de temps à autre, des formes variées de correspondances entre les classes...

Cette liaison porte cependant plus sur l'aspect relationnel, l'échange d'informations que sur la conduite même de l'enseignement. La liaison n'est effective, en réalité, sur le plan des apprentissages que dans certaines classes rurales. Il est vrai que la présence simultanée dans une classe d'élèves relevant de la grande section et du cours préparatoire, favorise la continuité des apprentissages.

A l'exception de quelques écoles rurales, il est encore prématuré de parler d'une véritable continuité des apprentissages entre la grande section et le cours préparatoire.

En général, les maîtres du cours préparatoire ne manifestent guère d'attentes précises à l'égard de la grande section, notamment dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Lorsque des attentes sont formulées, c'est en termes de capacités globales de l'enfant : attention, autonomie... Une évaluation implicite des acquisitions des élèves est parfois effectuée en début de cours préparatoire, mais elle ne donne pratiquement jamais lieu à une exploitation. La majorité des maîtres abordent l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire en ne prenant pas en compte les acquisitions de la grande section. Cette attitude entraîne dans les classes deux inconvénients majeurs : d'une part des activités de début d'année, redondantes par rapport à celles de la grande section et qui retardent la progression, d'autre part une prise en compte nettement insuffisante de la diversité des élèves. Les plus avancés s'ennuient ou monopolisent les interventions.

Si les acquis de la grande section ne sont pas suffisamment exploités au cours préparatoire, on fait aussi souvent remarquer les insuffisances de ces acquis, notamment dans les activités ayant pour objectifs :

- une meilleure maîtrise du langage oral ;
- une prise de conscience du système phonologique de la langue ;
- un entraînement à l'usage de l'écriture cursive.

En revanche, le rôle de la grande section dans l'apprentissage des règles de la vie scolaire et dans le cheminement de l'enfant vers une plus grande autonomie est estimé convenablement rempli.

Les maîtres soulignent aussi les handicaps que connaissent des enfants, le plus souvent issus de milieux très défavorisés et qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle : langage, socialisation, habitudes de vie scolaire.

◆ **dans la gestion de la classe : adaptation des tâches à la diversité des élèves et sollicitation constante de tous**

En ce qui concerne la gestion de la classe, l'étude n'a pas permis de mettre en évidence de différence dans les résultats entre enseignement frontal ou enseignement individualisé.

"Le fonctionnement dominant de la classe est presque partout frontal et collectif, sauf moments particuliers. On n'observe ni dans la disposition des tables, ni dans la composition ou la mobilité des groupes, de contraste significatif entre les classes ayant les meilleurs résultats et celles ayant les plus mauvais", remarque l'inspecteur général ayant analysé les résultats du groupe périurbain. Dans les classes urbaines, on retrouve un mode de fonctionnement frontal collectif aussi bien dans les classes qui réussissent que dans celles qui obtiennent les plus mauvais résultats.

Un petit nombre de maîtres échappent à ce mode de fonctionnement. On les retrouve aussi bien dans les classes ayant de bons résultats que dans celles qui obtiennent les plus mauvais. Par exemple, l'étude conduite dans les classes appartenant à une zone d'éducation prioritaire, montre qu'il y a autant de maîtres dans le groupe de tête qui font une large place à l'individualisation de l'enseignement que de maîtres qui ignorent tout de cette exigence.

En revanche, la prise en compte de la diversité des élèves introduit un clivage assez marqué. Les maîtres qui réussissent le moins bien, reconnaissent que "l'hétérogénéité de la classe" constitue pour eux une difficulté majeure. Ils ne sont pas moins soucieux de diversifier les tâches de leurs élèves mais ils le font de manière à peu près exclusivement quantitative. Les élèves les moins avancés ou ceux qui rencontrent des difficultés, se voient offrir les mêmes activités que les autres, mais en moindre quantité. "Les bons suivent, les autres sont alors en échec" note un inspecteur général.

En ce qui concerne le temps de lecture à voix haute, la différence la plus marquante entre les classes obtenant les meilleurs résultats et celles qui obtiennent les moins bons, porte essentiellement sur la manière dont les élèves sont sollicités. Si le temps de lecture à voix haute est relativement bref dans tous les cas, en revanche, les élèves des meilleures classes sont interrogés de manière plus systématique, qu'ils soient ou non volontaires pour répondre. "Tous les élèves ont lu à voix haute, au moins une phrase" rapporte un inspecteur général. "Tous les élèves participent, écrit un autre, ils lisent tous et tous écrivent. La prise de parole de l'institutrice sert essentiellement à dynamiser le travail".

Cette sollicitation constante de tous les élèves constitue incontestablement un facteur de réussite. Il s'agit là bien entendu d'un savoir-faire propre aux maîtres expérimentés, un savoir-faire qui est une des composantes essentielles de leur équation personnelle, une des clés du succès des élèves dans l'apprentissage de la lecture.

V - Limites de cette étude de l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire

L'étude qui a été conduite ne permet guère d'aller plus avant dans la mise en relation des observations recueillies dans les classes et des résultats obtenus. Plusieurs facteurs susceptibles d'intervenir dans ces résultats n'ont pu être appréhendés. Il en est ainsi, par exemple, du travail effectué par l'élève à la maison. Dans les classes ayant les meilleurs résultats, comme dans celles qui obtiennent les moins bons, les maîtres demandent vingt à trente minutes de lecture quotidienne à la maison, mais cela ne signifie nullement que les élèves font réellement la même chose. Pour des raisons de calendrier, les acquisitions des élèves à la sortie de l'école maternelle n'ont pas été évaluées. D'autres facteurs n'ont pu être saisis dans notre étude.

D'une manière générale, la difficulté de l'entreprise tenait d'une part, à la complexité reconnue de l'apprentissage de la lecture, et d'autre part, à la diversité des facteurs qui interviennent dans la conduite d'une classe. Nous savons bien que plus un phénomène est complexe, moins il est accessible aux modèles d'analyse standardisés.

VI - Quelques recommandations

Il n'en demeure pas moins que les exploitations des évaluations conduites séparément dans les quatre groupes de classes (urbaines, périurbaines, rurales, appartenant à une zone d'éducation prioritaire) font apparaître des convergences qui permettent de conforter l'analyse développée dans les pages précédentes, de dépasser clairement le stade des intuitions, des convictions, voire des présupposés.

A l'issue de cette étude, nous pensons ainsi pouvoir formuler, à l'intention des maîtres, quelques recommandations :

- Améliorer la continuité des apprentissages avec la grande section de l'école maternelle.
- Faire une utilisation raisonnée d'un manuel d'apprentissage de la lecture en l'enrichissant par des textes divers ; dès le cours préparatoire, il est en effet souhaitable que l'école mette, chaque jour, l'enfant en contact avec le livre, lequel fait trop souvent défaut à la maison.
- Accorder toute son importance au temps réel de lecture de chaque élève.
- Prêter une attention plus soutenue aux procédures utilisées par l'élève pour reconnaître les mots et accéder au sens.
- Consacrer une place privilégiée à la mémoire dans les activités de la classe (comptines, poésies...). Le rôle de la mémoire de l'élève dans la compréhension d'un texte mérite en effet d'être souligné. C'est par une mise en mémoire progressive des unités d'un texte que l'on avance dans la lecture (résumé, anticipation, reformulation...) et que l'on comprend.
- Encourager la production de textes ne se limitant pas à la copie ou à la simple dictée.
- Ecarter les pratiques pédagogiques à l'origine d'échecs scolaires avérés. Si la plupart des maîtres ont bien compris ce qu'implique dans leur

démarche, l'apprentissage de la lecture, une minorité d'entre eux ont une conception dogmatique et réductrice de cet apprentissage. Elle amène certains maîtres à privilégier les activités de décodage en négligeant ce qui concerne l'accès au sens des phrases ou d'un texte. A l'inverse, d'autres maîtres privilégient le sens au détriment du code.

Dans la première conception, les élèves sont entraînés à des exercices de graphie-phonie, à la reconnaissance de syllabes, mais tout cela reste artificiel. La combinatoire est alors une fin en soi, déconnectée de sa finalité véritable qui est l'accès au sens. Les élèves ne sont pas, par conséquent, suffisamment familiarisés avec le sens des mots, la lecture de phrases ou de textes. Dans ces classes, les enfants ânonnent ; ils sont engagés dans un apprentissage mécanique, passif et ennuyeux.

Dans la seconde conception, les maîtres fondent au contraire leur enseignement sur une approche idéo-visuelle de la lecture. Le code graphophonologique n'est pas systématiquement présent dans la conduite de la classe. Face à un texte, les élèves sont incités à deviner les mots et non à lire véritablement. Ils mémorisent des mots sans s'appropriier le code graphophonologique. Aucun transfert n'est donc possible lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu. L'objectif fondamental de l'apprentissage de la lecture (parvenir à la reconnaissance automatique des mots par la maîtrise du code) est perdu de vue dans ce type de classes.

Ces réserves qui concernent, nous le répétons, une minorité de maîtres, ne doivent pas gommer le bilan d'ensemble plutôt positif de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. D'une manière générale d'ailleurs, le cours préparatoire est en progrès constant. Certes, les chiffres ne sont que des indicateurs, mais la diminution importante des retards scolaires depuis deux décennies traduit ce progrès. Elle témoigne bien du souci des maîtres de mieux assurer la réussite scolaire des élèves.

VII - A l'issue du cycle des apprentissages fondamentaux : un apprentissage qui n'est pas achevé.

A l'issue du cycle des apprentissages fondamentaux, l'apprentissage de la lecture n'est pas terminé. Il serait illusoire de croire que la lecture est "acquise" à la fin du cours élémentaire 1ère année. Au cycle des approfondissements, c'est-à-dire tout au long des trois dernières années de l'école élémentaire, on apprend encore à lire. La lecture doit donc y faire l'objet d'un véritable enseignement suivant une progression établie.

Elle " demeure une activité à privilégier sous toutes ses formes, en n'oubliant jamais qu'elle est à la fois une nécessité, un instrument de travail et une source de plaisir".

Programmes de l'école primaire - 1995 -.

Références bibliographiques

Les cycles à l'école primaire, 1991, CNDP

La maîtrise de la langue, 1992, CNDP

Etude de la mise en place des cycles à l'école primaire, 1992, rapport IGEN

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, 1995, rapport IGEN

Programmes pour l'école primaire, 1995, CNDP

Résumé

L'apprentissage de la lecture est une condition incontournable pour la réussite scolaire de l'enfant mais plus largement pour son intégration sociale.

A l'école, cet apprentissage s'inscrit au niveau du cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux), sur trois années comprenant : la grande section, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année (G.S., C.P., C.E.1).

Si les dernières instructions ministérielles sont assez précises sur les objectifs à atteindre en fin de cycle, il est laissé aux maîtres, l'initiative de leur démarche pédagogique et de leur méthode de " lecture ". Afin de mieux connaître l'enseignement de la lecture, tel qu'il est mis en place sur le terrain, une enquête a été réalisée sur 153 classes de C.P.. Elle avait pour objectif de faire ressortir les facteurs qui favorisent un bon enseignement.

A partir des observations recueillies, dans des environnements divers (urbains, zone d'éducation prioritaire, rurales, périurbaines), il se dégage des résultats qui convergent vers les mêmes facteurs de réussite. Ils sont présentés et expliqués dans cet article.

Les années d'expérience de l'enseignant au C.P. seraient une garantie de réussite. Il en serait de même pour l'utilisation d'un manuel de lecture que l'enseignant complète selon ses besoins.

Les maîtres qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui abordent parallèlement l'apprentissage du code et la compréhension du texte au niveau de la lecture mais également au niveau de l'écriture. Ils s'interrogent sur les procédures utilisées par les élèves et sollicitent l'ensemble du groupe classe quelle que soit son hétérogénéité.

La réussite de cet apprentissage dépend également de la dimension " culturelle " du livre dans la classe.

Par ailleurs lorsqu'il existe une réelle continuité d'approche pédagogique entre G.S. et C.P., meilleure sera l'année scolaire de C.P.

Le rapport précise que l'apprentissage de la lecture n'est pas achevé à la fin du cycle 2 et qu'il doit se poursuivre au cycle 3.

La mesure des difficultés des élèves en lecture

Claudine PERETTI

est sous-directeur de l'évaluation du système éducatif à la direction de l'évaluation du système éducatif à la direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère depuis janvier 1992. Agrégée d'Histoire, ancienne élève de l'Ecole nationale d'administration, elle est entrée dans l'Education nationale en 1974 et y a exercé depuis des fonctions d'enseignement, d'inspection et d'administration, à tous les niveaux du système, du primaire à l'enseignement supérieur.

La définition et la mise en œuvre d'une politique en faveur de l'amélioration de l'apprentissage de la lecture nécessitent de disposer, au préalable, d'une mesure fiable des résultats obtenus en la matière par le système éducatif.

La réalisation d'une telle mesure est une œuvre délicate en raison d'une part des difficultés conceptuelles auxquelles elle se heurte, d'autre part de la sensibilité du sujet. A cet égard, la diversité, qui atteint l'incohérence, des chiffres avancés par les médias en ce qui concerne les capacités, ou plutôt l'incapacité, des élèves dans le domaine de la lecture, traduit à la fois la difficulté d'obtenir une mesure exacte de ces capacités et l'importance que porte à cette question l'ensemble de notre société.

C'est dans ce contexte que se place l'élaboration en 1993 par la direction de l'évaluation et de la prospective, avec l'aide de l'inspection générale et des directions pédagogiques du ministère d'une nomenclature des compétences attendues des élèves en lecture à deux moments clés du parcours scolaire : le CE2 et la 6ème.

La définition d'une nomenclature et son application aux résultats d'un échantillon représentatif d'élèves visent, en premier lieu, à donner aux décideurs et aux acteurs du système éducatif une mesure normalisée et objective des compétences des élèves en lecture et à les aider ainsi à définir les voies et moyens pour les améliorer ; elle permet aussi d'améliorer la qualité du débat public.

I - La démarche de construction du protocole de mesure

La construction du protocole prend appui sur les évaluations nationales que passent tous les élèves à l'entrée du CE2 et de la 6ème depuis 1989. L'objectif premier de ces évaluations est de donner aux enseignants la mesure des difficultés que peuvent avoir leurs élèves à ces deux moments clés du parcours scolaire et de les aider ainsi à définir des actions pédagogiques adaptées au traitement de ces difficultés.

Les outils utilisés dans ces évaluations sont élaborés à partir des objectifs assignés à chaque niveau d'enseignement par les programmes officiels et les commentaires et recommandations dont ils sont assortis. Ils sont construits de façon à mesurer la maîtrise des compétences attendues des élèves à l'entrée du cycle III qui couvre le CE2, le CM1 et le CM2 et à l'entrée du collège. Ils permettent, par un codage approprié, de mettre en évidence les types d'erreurs les plus significatives.

1. La définition de la nomenclature des compétences

Partant du tableau des compétences attendues des élèves à l'entrée en CE2 et en 6ème, l'élaboration de la nomenclature a consisté à introduire entre ces différentes compétences une hiérarchie. (***Voir tableau page suivante***)

La hiérarchisation des compétences découle des processus d'apprentissage qui conduisent à la maîtrise des compétences. Certains apprentissages relèvent en effet de processus de longue durée et certaines compétences se retrouvent de ce fait dans plusieurs cycles. Elles recouvrent en ce cas des niveaux d'exigence graduée. La prise en compte de la continuité des apprentissages et de la différence dans les rythmes de progression des élèves amène, en outre, à distinguer plusieurs niveaux dans les compétences attendues de ces derniers.

La nomenclature des compétences élaborée sur ces fondements distingue de ce fait trois niveaux : compétences de base, compétences approfondies, compétences remarquables. Au sein de chacun de ces niveaux, les compétences varient entre le CE2 et la 6ème.

2. La mise au point des outils de mesure

La seconde étape de la démarche consiste à placer en regard de chaque compétence à évaluer des exercices qui, mettant les élèves en situation, permettent de mesurer leur maîtrise de cette compétence.

Les exercices qui sont proposés aux élèves dans les évaluations nationales sont composés de façon à mesurer séparément chaque compétence et chaque compétence est mesurée par plusieurs exercices. A cet égard, les études menées sur les seuils de réussite montrent qu'une compétence peut être considérée comme acquise si l'élève réussit 3 items sur 4. L'application de cette règle n'est donc possible que si chaque compétence est mesurée par au moins 4 items, ce qui n'était pas toujours le cas dans les évaluations à l'entrée du CE2 et de la 6ème jusqu'en 1994 ; les protocoles utilisés chaque année pour ces évaluations résultent d'un équilibre entre différents paramètres pédagogiques et techniques.

Nomenclature des compétences en lecture *

	CE2	6ème
Compétences de base	<p>Reconnaître les mots courants, déchiffrer les mots inconnus, comprendre un texte simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les mots courants et déchiffrer des mots inconnus • comprendre le sens d'un mot dans ses contextes usuels • comprendre des consignes et des énoncés simples et usuels • prélever une information simple et explicitement énoncée dans le texte 	<p>Saisir l'information explicite de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre de qui (de quoi) on parle • tirer des informations ponctuelles d'un écrit
Compétences approfondies	<p>Retrouver les informations simples contenues de manière non explicite dans le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître et savoir utiliser des indices topographiques et textuels • disposer des connaissances qui permettent de se servir d'un dictionnaire • retrouver des informations simples non explicitées dans le texte 	<p>Reconstituer l'organisation de l'explicite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • retrouver les enchaînements de l'écrit <ul style="list-style-type: none"> . l'enchaînement logique de causalité . l'enchaînement chronologique . l'enchaînement référentiel • maîtriser les règles principales du code écrit : <ul style="list-style-type: none"> . les accords . les types de phrases . les formes verbales • utiliser les ressources du contexte : <ul style="list-style-type: none"> . déjouer les effets de la polysémie¹
Compétences remarquables	<p>Comprendre un texte en mettant en relation les informations qu'il contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> • traiter les indices grammaticaux pour parvenir à une lecture plus précise • construire par inférence² des informations à partir de celles données par le texte • trouver l'une des intentions possibles du texte 	<p>Découvrir l'implicite d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mettre en relation deux informations • dégager le présupposé d'un énoncé • dégager du contexte le sens d'un mot inconnu

* La nomenclature présentée ci-dessus est celle utilisée en 1994. Elle diffère sur certains points de celle construite en 1993 à partir des évaluations en CE2 et 6ème de la rentrée 1992.

¹ polysémie : caractère d'un signe qui possède plusieurs contenus, plusieurs valeurs.

² inférence : opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies.

3. L'échantillon

Les évaluations nationales que passent tous les élèves à l'entrée en CE2 et en 6ème depuis 1989 donnent lieu, chaque année, au prélèvement sur l'ensemble du territoire des résultats d'un échantillon représentatif d'élèves, dont la taille est en général de 3000 ou plus, dans le cas où l'on veut distinguer les résultats d'une sous-population particulière (par exemple, les élèves des écoles rurales par rapport à ceux des écoles urbaines). Les données ainsi recueillies présentent l'avantage de se prêter à la conduite d'une étude qualitative sur des bases statistiques fiables.

II - Les résultats constatés en 1992 et 1994

1. Le constat

L'application de ce protocole de mesure aux résultats de l'échantillon d'élèves de 1992 et 1994 a abouti au constat suivant :

En 1992	CE2	6ème
Ne maîtrisent pas les compétences de base	19,5	11,5
Maîtrisent les compétences de base uniquement	53,1	23,7
Maîtrisent les compétences approfondies	16,2	45,3
Maîtrisent les compétences remarquables	11,2	19,5
TOTAL	100,00	100,00

En 1994	CE2	6ème
Ne maîtrisent pas les compétences de base	20,7	14,4
Maîtrisent les compétences de base uniquement	59,1	34,1
Maîtrisent les compétences approfondies	13,7	30,1
Maîtrisent les compétences remarquables	6,5	21,4
TOTAL	100,00	100,00

Le rapprochement de ces deux tableaux fait apparaître d'une part les différences fortes de résultats existant entre le niveau CE2 et le niveau 6ème, d'autre part les convergences entre les deux années d'observation.

La juxtaposition des résultats entre le CE2 et la 6ème montre en effet qu'en CE2, une large majorité d'élèves (72,6 % en 1992 et 73,8 % en 1994) soit ne maîtrisent pas les compétences de base (de l'ordre de 1 sur 5), soit ne maîtrisent que ces

compétences (de 1 sur 2 à 3 sur 5). Bien que l'objectif final donné au cycle des apprentissages fondamentaux, qui va de la grande section de maternelle à la fin du CE1, soit, en lecture, de faire de chaque élève un lecteur autonome, c'est-à-dire capable d'aller de la simple compréhension littérale à la compréhension fine, il est clair qu'à l'entrée du CE2 beaucoup des compétences attendues sont encore pour une majorité d'élèves en cours d'acquisition. L'approfondissement des compétences des élèves se fait selon les instructions officielles au cours du cycle III par l'ouverture sur des textes plus longs et plus difficiles. C'est ainsi qu'à l'entrée en 6ème, un tiers à moins de la moitié des élèves soit ne maîtrisent pas les compétences de base (1 sur 9 à 1 sur 7), soit ne maîtrisent que les compétences de base (1 sur 4 à 1 sur 3). La lecture de ces résultats met donc une fois encore en évidence la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves.

La mise en perspective des résultats de 1994 et de 1992 montre que, au-delà des différences de chiffres, la répartition des élèves selon les niveaux de compétences est du même ordre de grandeur. Les écarts constatés proviennent des exercices utilisés qui, variant annuellement, peuvent présenter un niveau d'exigence légèrement différent, ce qui se répercute sur les résultats des élèves.

2. L'analyse

Pour approfondir ces résultats, on peut procéder, compte tenu des données recueillies, à une analyse sur trois variables.

Dans un souci d'allègement, cette analyse ne porte que sur les données de la rentrée 1994.

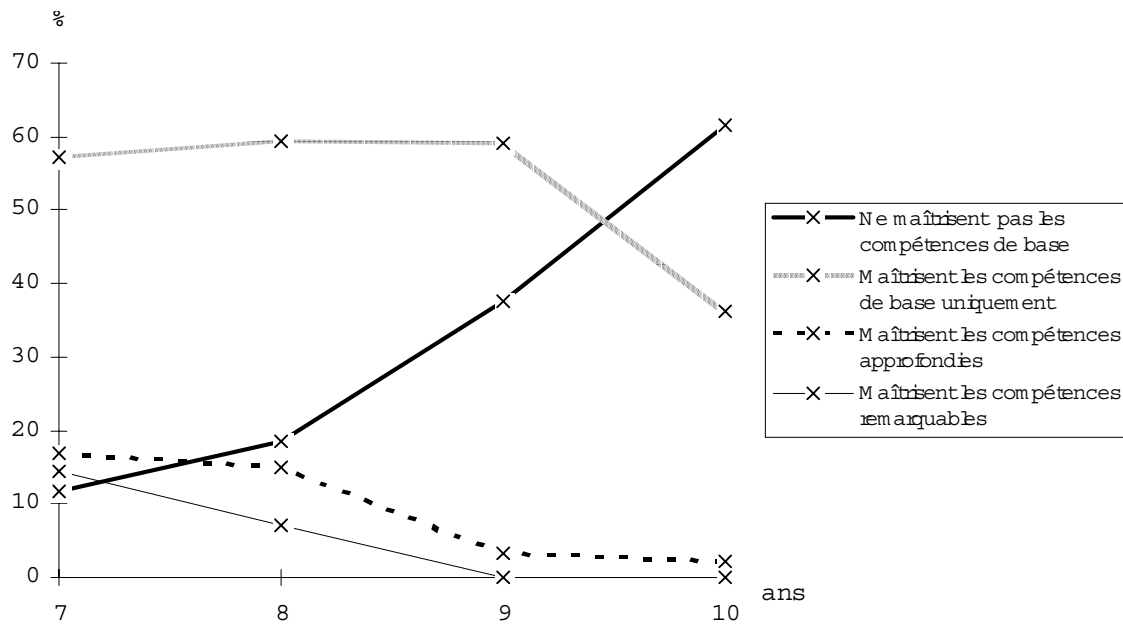
- la variable "sexe"

	CE2		6ème	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ne maîtrisent pas les compétences de base	26,4	15,8	15,6	13,0
Maîtrisent les compétences de base uniquement	56,6	61,6	38,2	28,9
Maîtrisent les compétences approfondies	10,9	15,8	26,8	34,2
Maîtrisent les compétences remarquables	6,0	6,7	19,4	23,9

La comparaison des performances entre les garçons et les filles est à l'avantage de ces dernières tant en CE2 qu'en 6ème, même si l'on observe une plus forte progression des garçons entre les deux niveaux. A l'entrée en 6ème, 58,1 % des filles contre 46,2 % des garçons peuvent être considérés comme des lecteurs expérimentés.

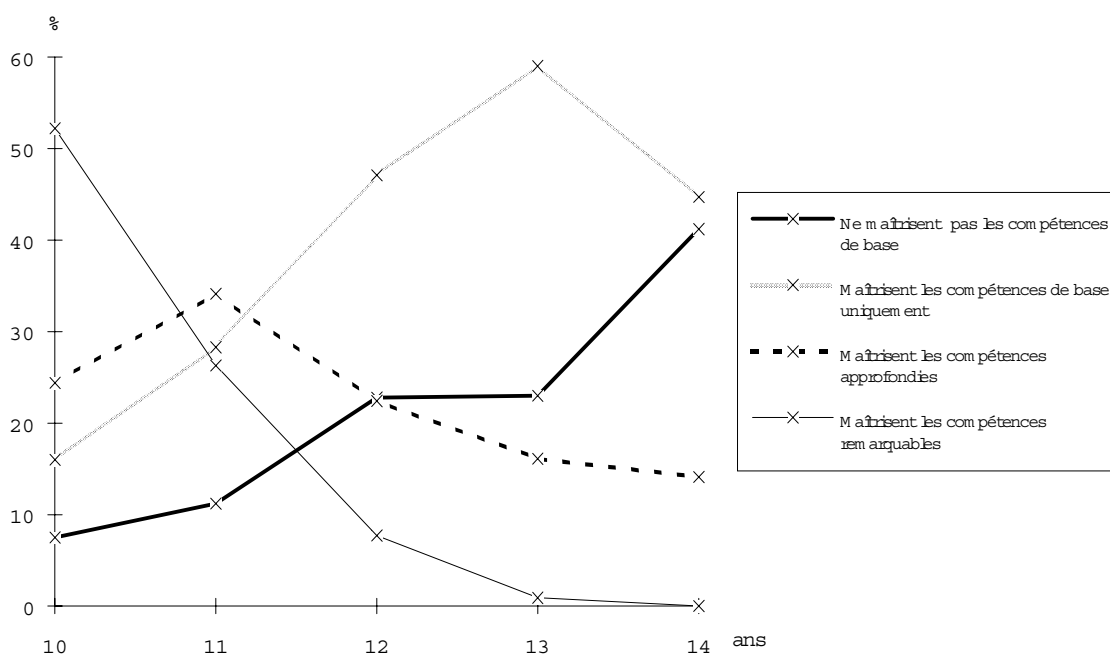
- la variable "âge"

à l'entrée en CE2



Ce graphique, constitué à partir du croisement des performances des élèves avec leur âge, montre la très forte corrélation entre l'âge et le niveau de performance. En effet, la proportion d'élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base croît fortement avec l'âge. La proportion d'élèves maîtrisant les compétences remarquables ou les compétences approfondies suit une courbe inverse.

Si l'on regarde maintenant la proportion d'élèves ayant un ou deux ans de retard à l'entrée en CE2 et qui ne maîtrisent pas les compétences de base, on constate qu'ils représentent 5,2 % de l'effectif total. A l'entrée du cycle des approfondissements, il apparaît donc qu'un élève sur 20 environ est déjà en grande difficulté.

à l'entrée en 6ème

Le même graphique pour la 6ème montre une corrélation identique. En outre, si l'on regarde la proportion d'élèves ayant un, deux, voire trois ans de retard qui ne maîtrisent pas les compétences de base, on constate qu'elle représente 6,2 % de l'effectif total. La proportion d'élèves en grande difficulté scolaire reste du même ordre qu'en CE2.

Bien qu'ils ne représentent que 2,5 % de l'effectif total tant en CE2 qu'en 6ème, il n'est pas inintéressant de constater qu'à l'entrée en 6ème, trois quarts des élèves en avance font preuve de compétences approfondies ou remarquables alors qu'ils n'étaient qu'un tiers en CE2. Les élèves en avance confortent donc leur position au cours du cycle III.

- la variable "socio-professionnelle"

Lorsque l'on considère maintenant les caractéristiques socio-professionnelles des élèves, il ressort que moins d'un enfant de cadres supérieurs et assimilés sur dix, contre près d'un enfant d'ouvriers sur trois ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture en CE2. A l'autre extrémité, près d'un enfant de cadres supérieurs et assimilés sur six contre moins d'un enfant d'ouvriers sur trente maîtrisent les compétences remarquables.

A l'entrée en 6ème, bien que la proportion d'enfants d'ouvriers qui ne maîtrisent pas les compétences de base soit près de deux fois moins élevée, puisqu'elle n'est plus que d'un peu plus d'un sur six, et qu'à l'inverse celle des enfants d'ouvriers qui maîtrisent jusqu'aux compétences remarquables, soit quatre fois plus élevée, la hiérarchie reste la même.

En outre, même si la proportion d'enfants de cadres supérieurs et assimilés qui ne maîtrisent pas les compétences de base reste constante, le niveau moyen des compétences des enfants de ces catégories se déplace vers le haut : un enfant sur cinq contre plus d'un sur deux en CE2 ne maîtrise que les compétences de base, trois sur dix

contre deux sur dix les compétences approfondies et plus de quatre sur dix contre un sur six les compétences remarquables.

De l'ensemble de ces analyses, il ressort que, bien que les progrès accomplis au cours du cycle III soient importants et que, de ce fait, la part des élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base se réduise fortement, celle des élèves en grande difficulté à l'entrée en 6ème, c'est-à-dire ne maîtrisant pas les compétences de base et déjà en retard dans leur scolarité, est de l'ordre de 6 %.

* *
*

L'intérêt de l'utilisation de cette nomenclature est évident :

- à l'extérieur du système éducatif, elle permet d'enrichir la communication relative aux difficultés de lecture des élèves. En mettant en évidence les différentes composantes et les différents niveaux de l'acte de lire, elle en affine la représentation et minimise l'impact de la diffusion d'opinions tranchées fondées sur un jugement global, formé à partir d'informations ponctuelles et empiriques ;

- à l'intérieur du système éducatif, elle aide d'abord à définir des priorités dans les apprentissages à conduire au sein de la classe et constitue un outil supplémentaire pour mieux gérer l'hétérogénéité des élèves par le recours à une pédagogie différenciée. Au niveau de la politique éducative, elle permet aussi d'enrichir la réflexion sur l'évolution des objectifs d'enseignement et les stratégies à mettre en oeuvre pour les atteindre.

Il est clair cependant que la nomenclature n'est pas un outil qui permet de connaître et d'analyser les causes des difficultés de lecture des élèves. Les items d'évaluation mesurent si chaque élève est capable de mobiliser les compétences qu'il est supposé avoir acquises à travers les apprentissages qu'il a suivis lors de sa scolarité antérieure, et, dans le cas où il ne maîtrise pas la compétence évaluée, les types d'erreurs commises.

A titre d'exemple, les seize items pris en compte pour la détermination des compétences de base à l'entrée du CE2 en 1994 portaient sur la reconnaissance de mots courants, le déchiffrement de mots inconnus, la compréhension de consignes et d'énoncés simples et usuels, le prélèvement d'une information simple et explicitement énoncée dans un texte. Les élèves qui n'ont pas réussi 12 de ces 16 items sont considérés comme ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture à l'entrée du CE2 ; mais tous ne relèvent certainement pas des mêmes stratégies de remédiation : pour certains, ces apprentissages de base sont encore en cours d'acquisition et sont seulement mal assurés, pour d'autres, les difficultés sont plus profondes et leur traitement relève tout autant d'actions thérapeutiques hors de la classe que d'actions pédagogiques en classe.

Résumé

A l'aide d'une mesure normalisée et objective des compétences en lecture des élèves, on peut envisager les orientations à donner à l'apprentissage de la lecture dans le système éducatif. On peut également améliorer la qualité du débat public où des chiffres très contradictoires ont été présentés.

La D.E.P. (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) a été chargée d'établir une nomenclature des compétences en lecture des élèves de CE2 et de 6ème. Cette nomenclature s'appuie sur les évaluations mises en place depuis 1989 dans ces mêmes classes.

Les évaluations sont établies à partir des objectifs définis, à chaque niveau d'enseignement, par les instructions officielles. Elles mesurent la maîtrise des compétences attendues des élèves en CE2 et en 6ème. Ces compétences s'inscrivent dans un processus d'apprentissage de longue durée, elles varient entre le CE2 et la 6ème. La nomenclature a défini une hiérarchisation des compétences, elle distingue trois niveaux :

- les compétences de base
- les compétences approfondies
- les compétences remarquables.

Chaque compétence est évaluée séparément et mesurée à l'aide de plusieurs exercices.

Les résultats, des années 1992 et 1994, sont présentés sous la forme de tableaux et commentés dans l'article.

Au regard de deux années considérées, les résultats relevés sont sensiblement du même ordre de grandeur.

En revanche, on constate une évolution de la maîtrise des compétences entre le CE2 et la 6ème. Il apparaît que beaucoup d'élèves, à l'entrée du CE2 ont des compétences encore en cours d'acquisition, l'approfondissement de celles-ci se faisant au cours du cycle III.

Par ailleurs, on relève qu'une proportion non négligeable d'élèves (34 % à 48%), ne maîtrise pas encore les compétences de base ou ne maîtrise que celles-ci. Ces résultats montrent la diversité des rythmes d'apprentissage d'élèves.

Sur les résultats de 1994, une analyse a été réalisée autour de trois variables :

- le sexe
- l'âge (répartition des âges dans un même niveau)
- le milieu socio-professionnel des parents des élèves.

A partir de cette nomenclature, un débat constructif peut se constituer à l'intérieur du système éducatif mais également à l'extérieur (le grand public). Cependant cette étude ne permet pas de définir les causes des élèves en difficulté, il faut donc les rechercher afin d'adapter au mieux une remédiation.

Pour une pédagogie de la compréhension au cycle III

Martine RÉMOND est chercheur à l'I.N.R.P. (Institut National de Recherche Pédagogique). Elle a enseigné la psychologie à l'Université de Paris V. Ses travaux portent sur l'évaluation de la lecture et sur l'apprentissage de la compréhension. Elle a plus particulièrement analysé les difficultés d'enfants de cycle III ayant des problèmes de compréhension et cherché à améliorer leurs capacités dans ce domaine. Elle est membre du groupe national de pilotage de l'évaluation du français en classe de CE2.

La définition de la compréhension donnée par Forrest-Pressley et Waller (1984) illustre assez bien ce que l'on peut attendre du bon lecteur. Pour ces auteurs, les composantes de la lecture ne se limitent pas à l'activité de décodage et à la compréhension, mais elles incluent l'adoption de stratégies adaptées aux buts de lecture, des connaissances à propos de ces stratégies, et enfin la capacité de les contrôler.

Ce bon lecteur se forge au cours d'un apprentissage qui se déroule pendant de nombreuses années. Vers la fin du cycle II, le cap de l'apprentissage initial de la lecture est franchi et l'identification de mots devrait être suffisamment automatisée pour que ce lecteur puisse allouer une attention suffisante à des opérations de haut niveau comme la compréhension de l'écrit placées sous son contrôle. Ce chapitre dresse un bilan des capacités de lecture des élèves de cycle III au moyen des évaluations nationales du français en classe de CE2 et de quelques travaux complémentaires. Il veut également souligner l'intérêt qu'il faut porter à ce cycle en ce qui concerne l'activité de lecture-compréhension.

I - L'évaluation du savoir-lire au cycle III

A - L'évaluation nationale

* Présentation générale

Depuis six ans, une évaluation nationale du français et des mathématiques est organisée en classes de CE2 et de sixième au cours du mois de septembre par la D.E.P. (Direction de l'Évaluation et de la Prospective). Tous les élèves scolarisés en CE2 passent quatre séquences d'épreuves de français destinées à évaluer " leur savoir-lire et leur savoir-écrire ".

Par sa fonction diagnostique, cette évaluation situe le niveau de chaque élève, la pédagogie peut alors être adaptée en tenant compte des difficultés identifiées. En

proposant aux maîtres des outils de réflexion, cette évaluation remplit également une fonction de formation. Les épreuves s'inscrivent dans un champ de références établi selon un tableau d'objectifs défini par un groupe national de pilotage. Chaque année, un nouveau protocole d'évaluation est élaboré.

Ce dispositif subit les contraintes des évaluations de masse. La passation collective s'effectue en temps limité selon des protocoles extrêmement précis appliqués par les maîtres titulaires des classes de CE2. La production orale n'est pas étudiée pour des raisons d'ordre technique liées à la forme de passation.

*** Le cadre interprétatif**

Les épreuves se répartissent en **quatre champs** : la compréhension, la connaissance du code, la production de texte, et le repérage dans le temps et dans l'espace. Pour chacun de ces champs, un score permet d'apprécier globalement les performances. Les acquis et les faiblesses de chaque élève se révèlent également en effectuant au sein de chaque exercice une analyse des réponses à chacun des items.

Pour la lecture, une approche spécifique permet de regrouper les résultats en distinguant les items qui relèvent de **compétences** de base, ceux qui relèvent de compétences approfondies et ceux qui relèvent de compétences remarquables (voir la contribution de C. Peretti).

Faisant en grande partie appel à des traitements dits de bas niveau, les compétences de base sont celles qui semblent nécessaires aux enfants pour profiter pleinement des situations pédagogiques de cycle III. Les élèves n'ayant que partiellement automatisé ces traitements devront continuer à leur consacrer des ressources attentionnelles qui ne seront pas rendues disponibles pour les traitements de haut niveau comme la compréhension. Les compétences de base prennent appui sur des items insérés dans divers exercices représentant des tâches variées. Pour les élèves n'atteignant pas le seuil des compétences de base, leurs difficultés doivent faire l'objet d'un diagnostic fin même s'ils ont acquis des compétences de niveau supérieur.

Les compétences approfondies mettent en jeu des stratégies ou des savoir-faire qui sont précisément ceux qui seront entraînés et fixés tout au long du cycle III. Elles permettent de prendre la mesure des avancées des élèves sur le chemin du programme spécifique du cycle III. Les compétences remarquables interviennent dans les tâches complexes où plusieurs niveaux de traitement sont en jeu.

*** Présentation des épreuves de lecture-compréhension**

En 1994, seize exercices de français ont été soumis aux élèves, ils prennent appui sur une grande variété de supports. D'une manière générale, les activités proposées au sein de ces exercices se situent à divers niveaux et incluent des compétences indispensables à l'étude de nombreuses disciplines, la méthodologie en fait partie.

Les limites de cet article imposent de ne présenter qu'une sélection d'exercices. Ils sont extraits de l'évaluation de septembre 1994 parue dans le numéro 50 de la revue "**Les dossiers d'éducation et formations**". Ceux qui ont été retenus s'inscrivent le plus souvent dans le champ de la compréhension.

*** L'épreuve de compréhension d'un récit.** Il s'agit de lire un texte narratif d'une quinzaine de lignes et de répondre à plusieurs questions (à choix multiple ou ouvertes).

En alliant les traitements de bas niveau et de haut niveau, ces questions constituent un éventail déjà représentatif de l'exploitation de l'écrit, elles font appel aux trois types de compétences précédemment énumérées.

Les informations simples littéralement données dans le texte sont bien comprises et conduisent à plus de 80 % de réponses correctes. Il s'agit là d'une compétence de base particulièrement exercée en classe. Dès que le prélèvement direct d'information ne suffit plus pour répondre, les performances chutent. Ainsi relier entre eux des éléments présents dans le texte en les interprétant est une opération encore délicate, tout comme l'élaboration d'inférences. Ces compétences approfondies, voire remarquables, devraient se développer au cours du cycle III. Selon les évaluations de la classe de sixième, une faible proportion d'enfants domine l'activité inférentielle et l'analyse de la cohésion locale (rôle des connecteurs, connaissance des systèmes de remplacement d'un mot par un pronom, etc.). A ce niveau de la scolarité, il ne s'agit plus de compétences remarquables mais d'activités essentielles pour comprendre des textes.

Bien que délicate à mener, **l'analyse des erreurs** contribue à cerner les aides à apporter à l'élève. Il faut se livrer à une analyse conjointe du texte, de la question posée et de la réponse donnée par l'élève : des hypothèses peuvent être posées pour tenter de comprendre le choix de cette réponse.

Voici un exemple de paragraphe du texte faisant l'objet d'une question : "*Chaque jour, Wan allait boire une tasse de thé près de chez lui. Il n'avait jamais de pièces pour payer, mais il laissait souvent un dessin à l'aubergiste pour le remercier*".

Il faut répondre à la question suivante :

" Où Wan avait-il l'habitude de boire une tasse de thé ? "

Quatre modalités de réponse sont offertes :

" Chez lui ", " Dans une auberge ", " Chez des amis ", " Chez des clients "

Près de 60% des élèves répondent correctement. Pour parvenir à cette réponse, ils ont dû intégrer "*il laissait souvent un dessin à l'aubergiste*" à l'information précédemment lue, et ils sont passés du terme "*aubergiste*" au terme "*auberge*". Il s'agit donc de l'élaboration d'une représentation précise des informations contenues dans le texte.

Environ 30% des enfants pensent que Wan boit du thé "*chez lui*". Le texte contenant explicitement l'expression "*chez lui*", certains élèves ont pu la faire commodément correspondre à l'une des modalités de réponse proposée. De surcroît, ces deux mots terminent une phrase présentant des similitudes avec l'énoncé de la question. Les élèves qui ont sélectionné la réponse "*chez lui*" ont probablement négligé la préposition "*près de*" qui a ici une valeur cruciale. Ils se sont limités à une interprétation superficielle perturbant probablement leur compréhension de la suite du texte : l'endroit où Wan boit sa tasse de thé justifie en effet les actions qui se déroulent ensuite.

* L'épreuve consacrée au **repérage dans le temps** souligne elle aussi des problèmes de compréhension. Elle repose sur la lecture d'un fait divers extrait d'un journal dont l'interprétation demande aux élèves de maîtriser des instruments linguistiques utilisés dans la structuration du temps. Le déroulement temporel global du texte a été bien compris, mais comme précédemment les inférences posent plus de

problèmes. Moins de la moitié des élèves déduit correctement, à partir du terme " hier " et de la date de parution du journal, la date de l'accident relaté dans la coupure. Comme dans l'exercice précédent le traitement d'une préposition a fait obstacle, il conduit à une interprétation erronée de l'ordre des événements d'un récit.

Se décentrer du temps vécu et passer à un temps objectif défini par des repères sociaux est toujours difficile pour l'enfant chez qui la représentation du temps se fait tardivement. La temporalité est une notion que l'école maternelle travaille fréquemment, cependant l'école élémentaire revient rarement sur les aspects simples qu'elle suppose acquis au cours du cycle précédent. Les exigences de la communication demandent de savoir percevoir le jeu d'indices qui détermine, par exemple, pourquoi la marque " *cette année* " réfère au passé, au présent ou au futur. L'apprentissage des indicateurs temporels pourrait être consolidé en distinguant les situations de communication orale et les situations de communication écrite.

* Le **repérage des accords du verbe avec le sujet** nécessite de savoir prélever des indices pour traiter les chaînes d'accords. L'accord sujet - verbe au singulier est bien réussi mais la performance baisse avec le pluriel surtout si le sujet est un pronom. Les accords avec le groupe nominal sont réussis par moins de la moitié des élèves, les résultats varient selon l'environnement de l'accord. Dans la dictée et dans la production de texte, les constats vont dans le même sens ce qui prouve que la capacité orthographique n'est pas seulement liée à la situation de dictée.

Tout le travail de repérage de l'environnement de l'accord est primordial pour progresser au plan de l'orthographe et des capacités d'analyse des textes. En même temps qu'ils acquièrent des connaissances grammaticales et lexicales, les élèves doivent progressivement les appliquer à des écrits de plus en plus conséquents. Ce transfert est loin de se faire automatiquement pour tous les élèves.

* **La compréhension de consignes.** De manière récurrente, un nombre trop important d'élèves n'applique pas avec rigueur les consignes qui lui sont fournies. Ainsi dans l'évaluation de septembre 1994, moins de 80% des élèves effectuent correctement un enchaînement d'actions simples. Pourtant dès les débuts de l'école maternelle, des activités sont exercées à partir de consignes (orales) auxquelles il faut être attentif. Dans toutes les disciplines, la compréhension et le respect de consignes variées sont indispensables à tout travail autonome. A l'oral comme à l'écrit, l'élève doit prendre le temps d'écouter ou de lire la consigne, y déceler le ou les mots-clés et ne pas s'engager dans une tâche au hasard. En résumé, il doit avoir des méthodes de travail pour aborder tous les types de tâches.

* Deux épreuves concernent **la connaissance des écrits**. L'une porte sur **l'organisation de la page imprimée** : page de couverture et page de début de chapitre. Plusieurs questions testent la familiarité des élèves avec des éléments qui facilitent l'approche du texte (cf. les repères typographiques, la structure des ouvrages, le vocabulaire spécifique)... Pour l'autre épreuve, il s'agit d'**identifier des écrits** à partir d'indices matériels et linguistiques sans qu'il soit nécessaire d'en faire une lecture intégrale.

La connaissance des types de textes et des aides à la lecture reste encore réduite à ce niveau de la scolarité. Par exemple, la question portant sur l'identification d'une table

des matières n'est réussie que par la moitié des élèves. Il est probable qu'il existe de fortes disparités en fonction de la pédagogie pratiquée et de la fréquentation des écrits (dans les familles, dans les bibliothèques publiques ou dans les Bibliothèques Centres Documentaires, etc.).

Parmi les aides à la compréhension, le dictionnaire est un outil précieux. Les conditions matérielles de l'évaluation ne permettent pas de faire travailler tous les élèves avec un dictionnaire identique, en conséquence, des situations intermédiaires ont dû être imaginées. Quelques épreuves ont été conçues d'une part, pour avoir un aperçu de la connaissance du dictionnaire par les enfants d'autre part, pour encourager les maîtres à le faire utiliser.

* En se servant d'un extrait de dictionnaire, 70% des élèves réussissent à **découvrir le sens d'un mot.**

* **La compréhension d'un mot grâce à son contexte** est étudiée à l'aide de six phrases contenant le mot "*plateau*" utilisé dans trois acceptions différentes. La tâche consiste à trouver les trois paires de phrases où le mot est employé dans le même sens. Il s'agit d'une tâche difficile mais qui s'apparente à la distinction des sens dans le dictionnaire. Cette épreuve nécessite de mémoriser et de comparer des informations. Malgré son coût cognitif élevé, plus de 40% des élèves identifient les trois paires de phrases et 27% en découvrent deux.

* **Bilan du savoir-lire estimé par l'évaluation nationale**

Les épreuves rapportées ici montrent la complexité des opérations en jeu dans l'activité de lecture. Elles fournissent des résultats qui conduisent à formuler quelques remarques qui ne doivent en aucun cas être interprétées comme des directives.

A l'issue du cycle II, certains apprentissages auraient dû être consolidés par exemple, la reconnaissance des mots où certains enfants commettent encore beaucoup d'erreurs ce qui va les gêner pour comprendre des textes. De même, la connaissance insuffisante des indicateurs temporels engendre une représentation inexacte du texte qui mène à des interprétations erronées.

Les élèves doivent réfléchir à la tâche dans laquelle ils vont s'engager, ce qui suppose qu'ils tiennent compte des consignes dans lesquelles des mots ou des actions "clés" doivent être sélectionnés. Ce travail peut débuter bien avant l'apprentissage de la lecture. On peut envisager de demander à un élève ce qu'il va faire, comment et pourquoi. Ce type d'interrogation développe l'attention et la vigilance face aux consignes. Trop d'enfants effectuent les tâches au hasard sans s'interroger préalablement sur la demande qui leur est faite. On peut aisément envisager que l'aptitude à élaborer des inférences se forge au cours du cycle III. En revanche, il est plus difficile de concevoir que l'exploitation des consignes soit encore souvent insuffisante à ce niveau de la scolarité.

Dans la lecture des questions comme dans celle des textes, l'attention doit être attirée sur les activités de prélèvement d'indices linguistiques disponibles dans le texte (marquant la cohésion et la cohérence d'énoncés, la temporalité, etc.). Les connaissances préalables peuvent aider à interpréter ces indices à condition toutefois d'être mobilisées par le lecteur. Le repérage des différents modes de désignation des

personnages dans des textes de plus en plus longs permet aux élèves de comprendre leur rôle et leur importance dans l'établissement de la cohésion du texte.

Concernant la connaissance et le fonctionnement des écrits, incluant le dictionnaire, beaucoup reste à faire à l'entrée du cycle des approfondissements. S'ils doivent trouver une information dans un ouvrage sans connaître le rôle des aides à la lecture, les élèves déploient une énergie considérable et perdent ainsi un temps précieux qu'ils pourraient utilement consacrer à d'autres activités. Les tâches mettant en jeu des écrits diversifiés aident à découvrir leur variété et leur spécificité. Le passage de textes courts à des textes plus longs, comme des ouvrages, doit faire l'objet d'un accompagnement pédagogique pour aider les élèves à appliquer leurs connaissances à des écrits plus conséquents. Une de nos hypothèses est en effet que les élèves travaillent sur des textes trop courts ou trop simples pour mettre en oeuvre les diverses activités inférentielles, dont ils n'ont peut-être pas conscience. Quant à l'usage du dictionnaire, il suppose de savoir évaluer sa propre compréhension, de localiser l'obstacle lié à un mot inconnu, etc.

Au delà de ces remarques générales, on peut chercher à préciser les caractéristiques des élèves par d'autres techniques que celles employées dans l'évaluation nationale.

*** Perspectives d'analyses**

Si les formes de travail mises en oeuvre dans l'évaluation nationale ne permettent pas d'avoir directement un regard sur les démarches des enfants, il est toutefois possible de retravailler les exercices en corrigeant en classe ceux qui s'y prêtent. Il est possible de détecter les indices sur lesquels les élèves se sont fondés pour répondre à la question posée ; les maîtres ont ainsi une approche des stratégies.

Le statut de l'erreur a une grande importance dans les apprentissages (Chartier & Lautrey, 1992 ; Cross & Paris, 1988 ; Rémond, 1993a). En exposant leurs démarches, en les justifiant et en les modifiant, les élèves apprennent à comprendre leurs erreurs et progressent. Ils prennent davantage en charge leurs apprentissages, ils développent leurs capacités de réflexion et ils deviennent plus motivés. En classe et pour toutes les disciplines, les élèves qui ont l'occasion d'expliquer leur démarche progressent, surtout s'ils reçoivent en retour le guidage nécessaire à l'acquisition ou à l'élaboration de stratégies efficaces.

B - D'autres éclairages

L'approche cognitive de l'évaluation suggère que de nombreux facteurs contribuent au succès ou à l'échec à des tâches scolaires. Etant donné la complexité de l'activité de compréhension, la localisation des difficultés des élèves doit se faire à partir d'épreuves multiples basées sur plusieurs techniques. La majorité des évaluations de la lecture n'apportent pas d'éléments de connaissance des stratégies mises en oeuvre et s'appuient sur des écrits de type "exercice scolaire". Dans une perspective nouvelle, des situations d'évaluation des "**stratégies de lecture**" ont été conçues aux cycles II et III (Rémond, 1986, 1993b). Les supports utilisés sont constitués par de véritables ouvrages (romans, documentaires, dictionnaires, journaux...).

*** L'évaluation des stratégies de lecture**

Des observations fines et individuelles des comportements de lecture sont réalisées selon l'hypothèse que la démarche adoptée par l'enfant reflète les programmes d'action qu'il met en oeuvre et les difficultés qu'il rencontre.

Six cents enfants de classe de CE2 ont été observés individuellement au cours du troisième trimestre. Ils ont réalisé plusieurs tâches prenant appui sur des supports variés. Peu d'élèves savent explorer un roman court et illustré pour en tirer suffisamment d'informations. Ceux qui ont des stratégies efficaces réussissent généralement bien toutes les épreuves quel que soit le support et le type d'écrit. Ils sont rapides ce qui leur laisse davantage de ressources cognitives pour accomplir d'autres tâches.

En CM2, 30% savent coordonner des sources d'informations pour répondre à une question, 45% savent trouver des informations en lisant des graphiques et des tableaux. La sélection du thème d'un texte est réussie par moins d'un élève sur deux. Beaucoup d'élèves ne connaissent pas suffisamment le fonctionnement de l'écrit et des aides insérées dans les ouvrages pour bien l'utiliser dans leurs divers apprentissages, ainsi seuls 8% des élèves utilisent spontanément le sommaire d'une revue. Certaines opérations, sans doute encore considérées comme délicates ou non indispensables en classe de CM2, sont supposées acquises dès le franchissement de la grille du collège. On en verra pour preuve la variété des demandes de lectures disciplinaires et la complexité de nombreux manuels. Pour certains d'entre eux, les systèmes d'organisation des connaissances sont tellement sophistiqués qu'une phase d'apprentissage est indispensable pour les utiliser. Quand on sait que moins de la moitié des élèves de sixième réussit à se servir efficacement du dictionnaire, on peut se demander comment les aider à s'approprier la masse et la diversité des écrits qu'ils rencontrent.

Il faut aussi considérer les capacités de gestion des tâches. De nombreux élèves s'engagent dans un travail sans planifier comment ils vont le réaliser (Rémond, 1993b). Certains lisent à peine les consignes ou les textes sur lesquels ils doivent s'appuyer pour traiter une tâche. Quand ils doivent justifier leur réponse, ils sont obligés de l'évaluer et beaucoup sont conduits à la corriger. Tous ces éléments indiquent que les élèves réfléchissent rarement et spontanément à leurs propres démarches. Ils n'ont probablement pas été habitués à le faire dans des situations plus guidées. Le rapport de l'Inspection Générale sur "***L'apprentissage de la lecture à l'école primaire***" indique qu'au CP, les maîtres demandent très rarement aux élèves d'expliquer leurs démarches et de justifier leurs réponses. Par ailleurs, ce rapport montre que faire expliquer aux élèves leurs procédures est un important facteur de succès.

L'analyse du processus qui a conduit à la réussite ou à l'erreur contribue au succès dans les apprentissages. Les enfants contrôlent mieux les opérations qu'ils réalisent et savent probablement mieux évaluer en temps réel leur niveau de compréhension. Malheureusement, une des difficultés de certains élèves tient à leur incapacité à évaluer leur compréhension de l'écrit (Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1993 ; Yuill & Oakhill, 1991).

*** L'hétérogénéité des élèves**

Les recherches sur l'hétérogénéité des élèves soulignent l'extrême complexité des relations entre les variables qui contribuent à la lecture.

Les données de Levy et Hinchley (1990) conduisent à identifier trois sous-populations de bons lecteurs et trois sous-populations de mauvais lecteurs parmi 345 élèves américains âgés de 8 à 12 ans soumis à de très nombreuses tâches. Les auteurs examinent parmi neuf tâches combien sont réussies ou échouées par ces enfants. En accord avec la littérature, les mauvais lecteurs sont hétérogènes, certains échouent à deux tâches, d'autres aux neuf tâches proposées. Mais les bons lecteurs constituent eux aussi une population hétérogène et c'est là un résultat nouveau. Ils réussissent entre une et huit tâches sur neuf, et plus de la moitié d'entre eux échoue à une ou deux tâches. Ces données montrent qu'il faut caractériser finement les sous-populations pour leur apporter des aides adaptées. Un exemple peut être pris avec les " bons " et les " mauvais compreneurs ". Il s'agit de deux groupes d'élèves présentant en moyenne les mêmes niveaux de performance en ce qui concerne la lecture de mots isolés et le vocabulaire, mais contrastés au plan de la compréhension de l'écrit. Dans les études anglaises, les enfants sont âgés de 7 à 8 ans (Yuill & Oakhill, 1991) ; dans les travaux français, il s'agit d'élèves de cycle III (Rémond, 1993b).

*** L'analyse des difficultés de compréhension des mauvais compreneurs**

En classes de CE2 et de CM1, les difficultés de certains élèves qualifiés de mauvais compreneurs se situent au niveau des opérations psycholinguistiques qui prennent en charge le traitement de la cohésion textuelle : la résolution et le traitement des anaphores leur posent problème (calcul de la référence des pronoms, procédés de désignation des personnages). Les mauvais compreneurs ne savent ni évaluer leur propre compréhension, ni mettre en oeuvre des procédures de révision pour mieux comprendre. Leurs difficultés sont liées à des déficiences dans le contrôle à exercer au cours de la lecture (Rémond, 1993b, 1994 ; Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1993).

En CM1 comme en CM2, les élèves ont répondu à des questions destinées à évaluer leurs **connaissances métacognitives** (ce que chacun connaît des processus mis en jeu au cours de la lecture). Les questions sont centrées sur les caractéristiques des phrases et des textes qui influencent la compréhension et l'usage des stratégies de compréhension ; quelques-unes portent sur la mémorisation et l'apprentissage des leçons. Par exemple, on dit à l'élève : " *Quand tu lis et que tu rencontres un mot que tu ne connais pas, que fais-tu ?* ". L'élève répondra " *Je demande à quelqu'un ou je regarde dans un dictionnaire...* " ou encore " *Ça ne m'arrive jamais* ". La ou les réponses données reflètent l'état des connaissances métacognitives sur un aspect de la lecture. Le contenu de ces réponses peut exprimer une aide effective à la lecture, on dira alors que l'élève possède des connaissances métacognitives. Dans le cas où la solution évoquée n'est pas pertinente, il y a absence de connaissances métacognitives relativement à la question posée.

Les bons compreneurs ont beaucoup plus de connaissances métacognitives que les mauvais compreneurs (connaissances estimées au moyen de quatorze questions). Ces connaissances leur permettent une certaine flexibilité dans l'usage des diverses stratégies qu'ils sélectionnent en fonction des situations rencontrées. Les mauvais compreneurs se montrent plus rigides en n'apportant généralement qu'une réponse à chacune des questions. Plus de la moitié ont une représentation erronée des opérations de mémorisation d'un texte et ne savent pas évaluer s'ils sont prêts pour un contrôle. A

plusieurs occasions, leurs réponses laissent transparaître des difficultés dans le contrôle des opérations qu'ils réalisent. Ils proposent, par exemple, des solutions inadaptées à la question posée.

Ces difficultés sont confirmées quand les enfants lisent des textes. Les bons et mauvais compreneurs diffèrent quant aux procédures qu'ils mettent en oeuvre au cours de la lecture. Les bons compreneurs modulent leur vitesse de lecture en fonction des difficultés du texte, ils reviennent de temps en temps en arrière pour relire. Les mauvais compreneurs, généralement plus lents que les bons, adaptent eux aussi leur vitesse de lecture, mais de manière moins prononcée ; ils ne relisent pratiquement jamais le texte. Dès l'âge de 9 à 10 ans, certains enfants connaissent et emploient des stratégies de lecture différenciées. Ils sont capables de modifier leur méthode d'analyse du matériel en fonction de l'objectif qu'ils poursuivent. Ils mettent en oeuvre des opérations qui peuvent indiquer des traitements plus approfondis : ils lisent plus lentement certains passages des textes, ils effectuent des retours en arrière pour rechercher ou pour vérifier des informations.

Les données recueillies en Angleterre avec un plus grand nombre d'épreuves sont convergentes quant aux difficultés de traitement des anaphores et d'efficacité des habiletés métacognitives des mauvais compreneurs. Elles montrent également que ces élèves ne savent pas effectuer les inférences nécessaires et semblent avoir une mémoire de travail moins efficace que les bons compreneurs (Yuill & Oakhill, 1991).

L'intérêt de travailler sur des sous-populations est indéniable. Pour pouvoir les identifier, les populations initiales doivent être très importantes en nombre, autorisant ainsi l'emploi de méthodes statistiques appropriées. Les évaluations nationales pourraient remplir ces conditions, mais il serait nécessaire d'élargir le champ des données recueillies à d'autres domaines. Cette perspective contribuerait à circonscrire les caractéristiques des élèves en grand échec en classe de sixième pour éviter à d'autres de reproduire cette situation dans quelques années.

II - Enseigner la compréhension

Savoir décider si on a compris un texte est une étape cruciale pour devenir un lecteur autonome. Disposer d'une panoplie de procédures et savoir l'utiliser quand la nécessité s'en fait ressentir est un aspect tout à fait complémentaire à cette autonomie qui n'est acquise que par un petit nombre d'enfants à l'issue du cycle III. Les autres élèves progresseront probablement en ce sens au cours de leur scolarité. Ils seront aidés dans cette évolution s'ils ont déjà établi " des fondations " (en apprenant à connaître les écrits et leur fonctionnement, en ayant des connaissances sur les stratégies leur permettant de planifier, d'évaluer et de réviser leur compréhension, en sachant mieux organiser et mémoriser les informations qu'ils lisent, etc). **Peut-on penser que tous les enfants vont développer ces compétences tout seuls et au moment précis où ils en auront besoin ?**

" L'un des paradoxes de l'enseignementne réside-t-il pas dans le fait qu'une maîtrise de compétences méthodologiques est attendue des élèves sans que celles-ci fassent l'objet d'un apprentissage en classe, ni même que la nature de ces compétences

soit vraiment explicitée... " (Astolfi, Peterfalvi, Vérin, 1991, p.9). A l'évidence, ce constat peut s'appliquer à divers champs.

La compréhension semble rarement faire l'objet d'enseignement. Quelques travaux nord-américains d'observation des pratiques mettent en évidence que très peu de temps est consacré en classe à l'enseignement des activités de compréhension (Deschênes, 1991 ; Paris, 1989 ; Schneider & Pressley, 1989). D'après Paris, Wasik et Van der Westuizen (1988), les enseignants (américains) se sentent fortement dépendants des programmes, ce qui les conduit à ne proposer aux élèves que de petits exercices au lieu de dégager au moins une heure par jour pour développer la lecture stratégique. Selon nous, les maîtres ne savent pas bien définir l'activité de compréhension et, de manière corollaire, ses contenus. Cette hypothèse est confortée par une étude anglaise qui montre qu'environ la moitié des maîtres de l'élémentaire estiment manquer d'information sur les processus de lecture, sur l'apprentissage continué de la lecture et sa mise en oeuvre (Brooks, Gorman, Kendall & Tate, 1994).

Il n'est pas anodin de constater que la majeure partie des recherches sur la lecture est consacrée aux enfants de moins de 7 ans. Il est temps de **s'interroger sur le statut de la lecture au cycle III** alors qu'au collège et même au lycée, on ne craint pas de parler d'apprentissage continué de la lecture.

Vers la fin du cycle II, les plupart des élèves ont déjà rencontré des supports variés de lecture, ils se sont familiarisés avec divers types d'écrits. Ils ont acquis des connaissances sur l'organisation des phrases et sur leurs liens, et sont en mesure de comprendre les idées exprimées dans un certain nombre de textes. Un long chemin reste cependant à parcourir pour accéder à une lecture experte, ce parcours serait facilité en recevant un accompagnement pédagogique, notamment au cycle III.

Les données actuelles de la recherche indiquent qu'il est possible d'intervenir auprès des lecteurs pour accroître l'efficacité de leur compréhension (voir M. Fayol, dans cet ouvrage). Ces interventions ont le plus souvent lieu sous forme de séquences d'entraînements spécifiques qui concernent quelques opérations psycholinguistiques intervenant dans la compréhension, ces entraînements se déroulent généralement sur quelques séances. Des entraînements généraux peuvent s'inscrire sur plusieurs mois et même sur plusieurs années (Paris, 1989 ; Pressley et al., 1992). Les entraînements ont gardé le statut de recherches de type "laboratoire" à quelques exceptions près, comme les travaux de Paris (1989), de Pressley et al. (1992), de Palincsar et Brown (1984). Le passage du relais aux enseignants dans les pratiques de classe est un objectif : un long trajet reste sûrement à accomplir pour déterminer ce qu'il faut enseigner, comment, et enfin, former les maîtres à ce type de pratique (Fayol & Monteil, 1994 ; Pressley & al., 1990).

Les entraînements spécifiques relevés dans la littérature portent sur le traitement des reprises anaphoriques, l'activation des connaissances préalables, la mise en oeuvre d'inférences pendant et après la lecture, la sélection des idées principales, l'intégration de plusieurs unités d'information, etc. Sans entrer dans le détail des résultats, on note que les élèves qui apprennent des techniques pour élaborer des inférences améliorent nettement leurs performances de compréhension (Dewitz, Carr & Patberg, 1987 ; Paris, Wasik et Turner, 1990 ; Pearson et Dole, 1987 ; Yuill et Oakhill, 1988). En étant

encouragés à faire des inférences et à faire appel à leurs connaissances préalables, ils développent probablement une autre représentation des activités de compréhension et s'engagent dans un traitement plus approfondi du texte.

Il est indispensable que les lecteurs soient en mesure de savoir s'ils ont ou non compris le texte qu'ils viennent de lire et, le cas échéant, qu'ils puissent intervenir pour améliorer leur niveau de compréhension. La métacognition est un moyen puissant qui peut les mener à prendre leurs apprentissages en charge comme le montrent les entraînements à substrat métacognitif (pour des évaluations voir Paris, Wasik & Van der Westhuizen, 1988 ; Pressley, Woloshyn, Lysynchuk, Martin, Wood, & Willoughby, 1990 ; Winograd & Hare, 1988). La métacognition est définie en se référant à deux composantes : les connaissances métacognitives et le contrôle métacognitif de la réalisation des processus au cours de la lecture. Le contrôle ou régulation comporte trois étapes : la planification, l'auto-évaluation et la révision, il fait appel à diverses stratégies. La planification consiste à se fixer une stratégie selon l'objectif de la lecture. Le lecteur peut évaluer sa compréhension par divers procédés : la paraphrase, le questionnement, le résumé..., c'est l'auto-évaluation qui a lieu en cours ou en fin de lecture. En vérifiant le produit de son activité et en l'évaluant, ce lecteur peut être amené à modifier ses plans et ses stratégies, c'est l'étape de révision. Il s'adapte à la tâche et contrôle ses succès et ses échecs.

Le but visé par les entraînements métacognitifs est d'atteindre la maîtrise d'un certain nombre de procédures en connaissant leurs conditions d'application. Savoir évaluer l'efficacité de la stratégie mise en oeuvre et déclencher des stratégies régulatrices est tout à fait indispensable. Les stratégies doivent être décrites soigneusement en montrant les objectifs, les buts et les tâches auxquels elles s'appliquent, ainsi que les circonstances de leur emploi et la manière de les utiliser. La qualité et la diversité des écrits choisis aident à l'appropriation des stratégies et au développement des processus de contrôle. La conscience des stratégies à employer pour comprendre un texte dépasse le champ de la lecture, elle se répercute dans divers apprentissages et dans le transfert de connaissances (pour une revue, voir Deschênes, 1991).

Les expériences d'entraînement conduites par Paris aux U.S.A. confortent l'idée qu'un entraînement métacognitif est de nature à améliorer la connaissance et l'emploi des stratégies ainsi que le niveau de compréhension de l'écrit (Jacobs & Paris, 1987). Les lecteurs entraînés acquièrent des compétences qui les aident à piloter leur compréhension, certains enfants échappent pourtant au bénéfice de cet entraînement. La métacognition ne peut résoudre tous les problèmes de lecture, on peut y voir au moins deux explications : l'hétérogénéité des élèves et l'état de nos connaissances sur le fonctionnement des processus en jeu dans la compréhension (sur ce dernier point, voir Fayol, 1992).

En France, notre expérience d'entraînement semble isolée (Ehrlich & Rémond, 1994). Des élèves bons et mauvais compreneurs de classe de CM2 ont participé à des séances d'entraînement spécifique mettant l'accent sur les aspects métacognitifs de la compréhension. Notre hypothèse était que ces séances d'entraînement allaient permettre aux mauvais compreneurs d'améliorer leurs connaissances métacognitives et leur

exercice du contrôle métacognitif. Nous supposons que ces progrès auraient un effet bénéfique sur les performances de compréhension. Tous les enfants (bons et mauvais compreneurs) tirent profit des séances d'entraînement pour améliorer leurs connaissances métacognitives, par contre ces séances n'ont pas d'effet marqué sur l'exercice du contrôle métacognitif. L'entraînement a probablement été trop court pour que des connaissances nouvellement acquises puissent être mobilisées et appliquées de manière pertinente lors de la réalisation de tâches visant directement le contrôle métacognitif (l'entraînement a été réalisé au cours de quatre séances espacées chacune d'une semaine). Les séances d'entraînement ont un effet positif sur les performances de compréhension des mauvais compreneurs : de manière surprenante, les enfants des sous-groupes Entraînement et Contrôle¹ tirent profit de séances portant sur les mêmes textes bien que leurs tâches soient distinctes. Ceci nous a conduit à mettre en place une expérience contrôle qui indique que la compréhension de l'écrit d'enfants mauvais compreneurs non entraînés reste stable au cours de l'année. Les progrès des mauvais compreneurs semblent donc plutôt liés à nos séances de travail qu'à l'enseignement reçu. Sans entrer dans le détail de ceux-ci, nos résultats tendent à souligner l'intérêt des méthodes qui mettent l'accent sur les aspects métacognitifs de la compréhension de textes.

Etant donné que des élèves arrivent à tirer profit d'un nombre restreint de séances d'entraînement à la compréhension, un enseignement plus développé les mèneraient probablement vers des progrès plus décisifs. Cet enseignement pourrait prendre place dès les débuts de l'apprentissage, les élèves arriveraient alors au cycle III avec des connaissances qu'ils pourraient continuer à développer. Ce cycle est probablement une période-clé pour bâtir les compétences qui deviennent nécessaires au collège : à la différence du collège, les maîtres enseignent toutes les disciplines et peuvent jouer sur la variété des écrits qui leur sont liées. Ils peuvent ainsi veiller à l'application et au transfert des compétences de lecture dans les différentes situations où elles sont impliquées.

En conclusion, les évaluations faites en cycle III et en classe de sixième montrent que les capacités de compréhension de l'écrit progressent tout au long de la scolarité primaire. Elles indiquent également qu'à leur arrivée en sixième, une proportion non négligeable d'enfants est en grande difficulté de lecture et mérite que l'on identifie la nature de ses problèmes. La plupart des autres élèves pourraient profiter d'un enseignement de la lecture-compréhension au cours du cycle III et être beaucoup mieux armés pour aborder la sixième où l'on attend d'eux la maîtrise de nombreuses compétences mettant en jeu la lecture. Il paraît essentiel que les maîtres de cycle III consacrent du temps à l'enseignement de l'activité de compréhension et qu'ils le fassent selon une progression construite. Il ne s'agit ni d'achever au cycle III l'enseignement prévu au cycle II, ni de s'enfermer dans l'illusion que l'enseignement de la lecture doit s'achever à la fin du cycle II.

¹ Pour les bons et les mauvais compreneurs, deux sous-groupes ont été constitués : sous-groupe Entraînement et sous-groupe Contrôle. Dans ce dernier sous-groupe, les élèves ont réalisé une série d'exercices sans recevoir d'instruction explicite concernant les stratégies métacognitives.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.P. PETERFALVI, B. & VERIN, A. (1991). **Compétences méthodologiques en sciences expérimentales**. Paris : INRP.
- BROOKS, G. GORMAN, T. KENDALL, L. & TATE, A. (1994). **What teachers in training are taught about reading**. Berkshire: NFER.
- CHARTIER, D. & LAUTREY, J. (1992). **Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?** L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 21, 27-46.
- CROSS, D.R. & PARIS, S.G. (1988). **Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension**. Journal of Educational Psychology, 80, 131-142.
- DESCHENES, A.-J. (1991). La lecture : une activité stratégique. In **Les entretiens Nathan**, 29-49.
- DEWITZ, P., CARR, E.M. & PATBERG, J.P. (1987). **Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring**. Reading Research Quarterly, 22, 99 - 121.
- EHRlich, M.F. REMOND, M. & TARDIEU, H. (1993). Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. In J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds) , **Les Actes de la Vilette, Lecture-Ecriture**, Paris : Nathan, 279- 298.
- EHRlich, M.F. & REMOND, M. (1994). **Compréhension de textes chez des élèves de première et de troisième années du cycle III**, Contrat de recherche du Ministère de l'Education Nationale.
- EHRlich, M.F. KURTZ-COSTES, B.E. REMOND, M. & LORIDANT, C. (1995). Les différences individuelles dans la compréhension de l'écrit : Facteurs cognitivo-linguistiques et motivationnels, Cahiers d'acquisition et de Pathologie du Langage, n° spécial " **Aspects différentiels du langage** ",13, sous presse.
- Evaluation CE2 - 6ème. Résultats nationaux**, septembre 1994. (1995). Les dossiers d'Education et Formation, 50.
- FAYOL, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris : P.U.F.
- FAYOL, M, & MONTEIL, J.M. (1994). **Stratégies d'apprentissage / Apprentissage de stratégies : remarques à propos de l'acquisition et de la mise en oeuvre de stratégies**. Revue Française de Pédagogie,
- FORREST-PRESSLEY WALLER, D.L., & WALLER, T.G. (1984). **Cognition, metacognition and reading**. New-York: Spring-Verlag.
- JACOBS, J.E., & PARIS, S.G. (1987). **Children metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction**. Educational Psychologist, 22, 255-278.
- L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Bilan et perspectives : analyse des difficultés, des échecs et des réussites**. (1995). Rapport de l'Inspection Générale de l'Education nationale; sous la direction de Monsieur Robillart.

- LEVY, B.A., & HINCHLEY J. (1990). Individual and developmental differences in the acquisition of reading skills. In T. Carr & B.A. Levy (Eds.). **Reading and its development** (pp. 81-128) Academic Press, Inc.
- PALINCSAR, A.S., & BROWN, A.L. (1984). **Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities**. *Cognition and Instruction*, 1, 117 - 175.
- PARIS, S.G. (1989). **Reading and thinking strategies**. Lexington: Heath Reading.
- PARIS, S.G., & TURNER, J.C. (1994). Situated motivation. In P.Pintrich, D.Brown, & C. Weinstein (Eds.), **Student motivation, cognition and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie**. (pp. 213-237). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PARIS, S.G. WASIK, B.A. & VAN DER WESTHUIZEN, G. (1988). Meta-metacognition: A review of research on metacognition and reading. In J.Readance & S.Baldwin (Eds.), **Dialogues in literacy research**. Chicago, IL: International Reading Conference, Inc., 143-166.
- PEARSON, P.D. & DOLE, J. (1987). **Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction**, *The Elementary Journal*, 88, 151-165
- PRESSLEY, M. WOLOSHYN, V. LYSYNCHUK, L.M. MARTIN, V. WOOD, E. & WILLOUGHBY, T (1990). **A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to adress them**. *Educational Psychology Review*, 2, 1990.
- PRESSLEY, M. EL-DINARY, P.B. GASKINS, I. SCHUDEER, T. BERGMAN, J.L. ALMASI, J. & BROWN, R. (1992). **Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies**, *Elementary School Journal*, 92, 513-556.
- REMOND, M.. (1986). **Evaluer leur savoir-lire**. Paris, INRP.
- REMOND, M. (1988 et 1989). **L'évaluation des classes-lecture**. Rapport interne INRP.
- REMOND M. (1993a), L'exploration des stratégies de lecture. In **Lecture-Ecriture : des approches de recherche**, Paris, INRP, pp.115-146.
- REMOND, M. (1993b). Pourquoi certains enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? in G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas- Chauveau. **L'enfant apprenti-lecteur : L'entrée dans le système écrit**. (pp. 133 - 150). Paris : INRP-Lharmattan.
- REMOND, M. (1994). La compréhension de textes au cycle 3. In **Lire et écrire à l'école primaire, Etat des recherches à l'INRP**, Paris, INRP.
- SCHNEIDER, W., & PRESSLEY, M. (1989). Is good strategy use possible ? In W. Schneider & M. Pressley (Eds.). **Memory development between 2 and 20** (pp. 161 - 203). New-York: Springer-Verlag.
- WINOGRAD, P. & HARE, V.C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander. **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation** (pp. 121 - 139). Academic Press
- YUILL, N. & OAKHILL, J.V. (1991). **Children's problems in texte comprehension: an experimental investigation**, Cambridge: Cambridge University Press.

Résumé

Ce chapitre dresse un bilan des capacités de lecture des élèves de cycle III au moyen des évaluations nationales du français en classe de CE2 et de quelques travaux complémentaires. Il souligne l'intérêt qu'il faut porter à ce cycle en ce qui concerne l'activité de lecture-compréhension.

Les épreuves rapportées montrent la complexité des opérations en jeu dans l'activité de lecture, elles fournissent des résultats qui conduisent à formuler quelques remarques. Au début du cycle III, la compréhension littérale des textes est bonne mais les performances chutent lorsque les questions font appel à une compréhension plus fine. Dans un premier temps, les obstacles à la compréhension sont analysés à partir des résultats de l'évaluation nationale. Dans un second temps, d'autres démarches d'évaluation sont proposées afin de compléter l'exploration des capacités de lecture des élèves et d'affiner le diagnostic de leurs difficultés.

L'auteur s'interroge sur les pratiques d'enseignement de la compréhension au cycle III et invite à construire, tout au long de ce cycle, une véritable pédagogie de la compréhension.

La Lecture en sixième

Daniel DUBOIS *est inspecteur général de l'Education nationale, en retraite depuis le 1 août 1995. Agrégé des lettres, il a enseigné dix-neuf ans dans l'académie de Bordeaux. Puis inspecteur d'académie inspecteur pédagogique régional de 1976 à 1984 dans l'académie de Poitiers, il est nommé en 1984 à l'inspection générale. Il a suivi depuis le début l'évaluation nationale de sixième. Il a présidé le jury de l'agrégation des lettres modernes et ceux des concours de recrutement des personnels de direction.*

Le sujet de cette contribution est, plus que d'autres, le produit de l'histoire. Dans les années soixante, la lecture en sixième n'intéressait personne. Il allait de soi qu'un élève qui entrait en sixième avait en lecture une compétence suffisamment établie pour aborder les fabliaux du Moyen Age, les manuels d'histoire ou de biologie, les consignes de mathématiques.

A la rentrée d'octobre 1977, la mise en oeuvre de ce qu'il est convenu d'appeler la réforme Haby crée une situation nouvelle. Par une volonté heureuse de démocratisation, tous les enfants d'une classe d'âge entrent désormais au collège en classe de sixième. Il n'est pas sûr, dix-huit ans après, que toutes les conséquences de cette mesure aient été maîtrisées.

Qu'il me soit permis d'illustrer cette incertitude par un souvenir personnel. En 1979, deux ans après la réforme du collège, le nouveau ministre, Christian Beullac, faisait une tournée dans les académies. Il réunit à Poitiers, où j'exerçais alors les fonctions d'inspecteur régional, les inspecteurs pédagogiques régionaux (I.P.R.) responsables dans l'académie pour les matières dites à soutien, mathématiques, anglais, lettres, afin de s'informer sur l'état des nouvelles sixièmes. Il commença le tour de table par les mathématiques. L'inspectrice interrogée répondit : " *Ils ne savent pas lire* ". Le ministre se tourna vers le littéraire et je ne pus que confirmer ce constat : " *Il y en a effectivement qui ne savent pas lire* ". Le ministre demanda alors au Recteur de consacrer à une expérimentation sur la lecture tous les moyens dont disposait l'académie pour la recherche pédagogique. Seize ans plus tard, après avoir connu bien d'autres expérimentations, j'en suis encore à écrire ces lignes sur la lecture en sixième.

J'évoquerai d'abord les problèmes liés à la définition de la lecture et aux pourcentages de réussite, puis ceux qui sont liés à l'évolution depuis vingt ans des

discours officiels et des pratiques scolaires. Je serai donc amené, chemin faisant, à rappeler quelques points d'histoire, à avoir la satisfaction de relever quelques certitudes, à signaler enfin au lecteur, responsable, chercheur ou observateur ce que, faute de mieux, j'appelle les études à poursuivre.

I - Définition de la lecture et pourcentages de réussite

1. Un peu d'histoire : la situation avant le 01.10.1993

"Ils ne savent pas lire", le propos sera souvent repris par la presse, la télévision, l'édition. Il implique deux questions. D'abord, "combien sont ces **ils** qui ne savent pas lire ?", d'autre part, "qu'entend-on par savoir lire à l'entrée en sixième ?".

A la première question, les réponses données par les textes officiels étaient contradictoires. En février 1986, un complément pédagogique au programme du collège, intitulé **Lire au collège**¹, fixe à "10 % le nombre des élèves qui ont, à leur entrée en sixième, des difficultés pour apprendre l'écrit, au niveau élémentaire du déchiffrement". Le rapport annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 déplore que "moins d'un élève sur deux arrive au collège avec une maîtrise suffisante de la lecture". A trois ans d'intervalle, voilà une belle fourchette dans les pourcentages, puisqu'elle va de 10 à plus de 50 !

L'imprécision dans l'estimation des pourcentages correspond à l'imprécision de la notion même de "savoir-lire". Les programmes de 1985 pour l'école élémentaire avaient au moins le mérite de définir : "lire, c'est comprendre". Mais les textes cités plus haut restent dans un flou qui traduit peut-être l'embarras des rédacteurs. En effet, pour reprendre le texte de 1989, à partir de quelle mesure peut-on dire qu'une maîtrise de la lecture est **suffisante** ? Quant au texte de 1986, je sais, pour en avoir été le rapporteur, que le ministère d'alors ne souhaitait pas la publication de pourcentages non encore authentifiés par une évaluation nationale. D'où ce compromis d'écriture entre comprendre et déchiffrer et ce présupposé d'un niveau élémentaire qui impliquait pour un lecteur perspicace un niveau supérieur où se situerait un autre pourcentage d'échec.

2. Une avancée rassurante : définition de la lecture et pourcentages de réussite

dans la note d'information de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (D.E.P.) du 01.10.1993

Cette note, qui engage pour la première fois le ministère dans une définition de la lecture, est présentée dans une autre contribution par Claudine Peretti. L'auteur y mentionne l'aide de l'Inspection générale des lettres, comme le fait de son côté le directeur de la D.E.P., Claude Thélot², ce qui m'autorise à énoncer les remarques suivantes :

¹ et ² : Cf. Références bibliographiques p. 183

a. La recherche d'une nomenclature des compétences en lecture avait été **précédée par un travail sur les résultats des premières campagnes de l'évaluation nationale**, celles de 1989, 1990 et 1991. La Direction des Lycées et Collèges avait en effet inscrit au plan national de formation deux stages - dont j'ai eu à assurer le pilotage - en 1990-1991 et 1991-1992 sur l'exploitation pédagogique des résultats de l'évaluation. Notre tâche consistait à repérer, en examinant dans environ deux mille cahiers pris de façon aléatoire la centaine d'items que constitue généralement une batterie annuelle d'évaluation, les carences les plus fréquentes en lecture et en écriture, puis à construire les séquences d'apprentissage correspondantes³. Nous avons pu ainsi d'une part établir une sorte **d'étalonnage des résultats** entre ce qui était réussi par 90 % des élèves et ce qui ne l'était que par 10 %. Nous avons d'autre part limité notre travail aux items pour lesquels le pourcentage des élèves qui avaient donné une réponse erronée ou n'avaient pas donné de réponse était compris **entre 10 et 30 %**. Au-delà de 30 % les résultats traduisent, moins qu'une carence individuelle, une inadéquation entre les exigences de l'évaluation et la réalité des acquis des élèves. Sur quatorze séquences d'apprentissage construites au terme de ces deux stages, douze concernent le savoir lire dans sa diversité, par exemple :

- comprendre l'enchaînement de deux phrases,
- tirer des informations d'un tableau de données,
- saisir l'essentiel d'un texte (indices significatifs),
- tirer d'un texte des informations spatio-temporelles,
- reconnaître les types et les formes de phrases,
- identifier les référents des pronoms,
- reconnaître l'ordre alphabétique,
- identifier, grâce aux accords, émetteur et récepteur.

b. Cette mise à plat des compétences minimales et du taux de réussite (ou d'échec) correspondant a permis de concevoir **la grille hiérarchisée des compétences en lecture** publiée par la D.E.P. Une telle grille appelle une explication, d'ordre conceptuel. Le relevé précédent - qui n'est pas exhaustif - se tire en effet d'une approche de type linguistique. D'où la hiérarchie d'une nomenclature à trois niveaux :

- **au premier niveau, ce que dit l'écrit** (compétence concernée : saisir l'information explicite de l'écrit, le thème - de qui, de quoi l'on parle - et le propos - ce que le texte en dit -) ;
- **au niveau suivant, comment l'écrit le dit** (compétence concernée : reconstituer l'organisation de l'explicite, les divers enchaînements du texte, les indices tirés de la morphosyntaxe, l'ordre alphabétique) ;
- **au niveau supérieur, ce que l'écrit dit sans le dire** (compétence concernée : découvrir l'implicite, par le présupposé d'un énoncé, la mise en relation de deux informations).

On observera sans doute que cette grille s'applique moins à la lecture proprement dite qu'à la compréhension de tout message, écrit ou oral. Mais dans l'univers du collège et

3 : Cf. Références bibliographiques p. 183

pour répondre aux besoins de la quasi-totalité des disciplines, l'écrit apparaît comme le support privilégié de toute information. Sa maîtrise par l'acte de lire, c'est-à-dire toute connotation étant exclue - sa compréhension, conditionne donc toute la réussite scolaire. C'est l'attente unanime des acteurs du collège à l'entrée en sixième.

c. Un retour sur les pourcentages. Il est intéressant de compléter le tableau de la D.E.P. et d'y ajouter les résultats de 1993.

COMPETENCES ATTEINTES A L'ENTREE EN SIXIEME	RESULTATS EN % D'ELEVES		
	1992	1993	1994
Aucune	12 %	13 %	14 %
Uniquement les compétences de base	24 %	48 %	34 %
Compétences approfondies	45 %	19 %	30 %
Compétences remarquables	20 %	20 %	21 %
Les résultats sont donnés arrondis			

La lecture de ce tableau appelle trois points de commentaire.

1. Les écarts qui apparaissent aux deuxième et troisième lignes du tableau entre la colonne de 1993 et les deux autres tiennent à la nécessité où se trouvent les concepteurs des tests de modifier chaque année une partie des items, en particulier ceux qui entrent dans le champ multiforme des compétences approfondies.

2. D'une façon générale l'évaluation pédagogique exige une grande vigilance méthodologique. Il faut être vigilant d'abord dans la définition des objectifs : que voulons -nous évaluer, de quelle compétence s'agit-il ? On pourrait par exemple classer comme une évidence la maîtrise de l'ordre alphabétique dans les compétences de base. Or cette maîtrise ne conditionne en rien la possibilité de saisir l'explicite d'un écrit. Elle conditionne en revanche la lecture d'un type particulier d'écrit, dictionnaire ou index : elle se range donc dans la catégorie des compétences de deuxième niveau. Il arrive aussi que des effets, inattendus au moment de la conception d'un exercice, se produisent dans les cahiers, effets de polysémie, anachronismes, inadaptation des consignes, parasitages divers. Ces items, dont le nombre diminue heureusement grâce à l'expérience acquise, sont systématiquement exclus de l'exploitation statistique au niveau national. Ils constituent un lot, probablement incompressible, inférieur à 10 % des items.

3. La distribution des résultats permet de distinguer quatre catégories : aux extrêmes, deux constantes très remarquables, celle des élèves qui ne savent pas lire, au sens de notre nomenclature, et celle des élèves qui savent lire même l'implicite ; entre les deux, deux catégories rassemblant en gros les deux tiers des élèves ; autrement dit, **trois sous-ensembles distincts. Celui des 20 % de bons lecteurs** ne fait pas difficulté ; **celui des deux tiers** est le destinataire institutionnel des programmes de français ; reste le sous-ensemble des **12-14 %** qui n'atteignent pas le premier niveau de lecture, enjeu de taille pour le collège, puisque, pour quitter l'abstrait des pourcentages, **les 13 %**, valeur moyenne, chaque année, d'une cohorte de sept cent cinquante mille, c'est cent mille élèves environ que le collège devra ou faire accéder au statut de lecteurs ou destiner à alimenter le vivier des futurs adultes illettrés.

d. Etudes à poursuivre

Etude 1. Il n'est pas interdit de soumettre à la critique ses propres productions. L'identification d'un premier niveau de lecture semble opératoire. Mais on peut **se demander si, pour saisir le thème et/ou le propos d'un texte, le lecteur n'a pas eu à utiliser déjà des compétences** de second niveau, comme de reconnaître l'enchaînement logique ou l'enchaînement référentiel du texte et dans quelle proportion.

Etude 2. Autre question. Comment interpréter que des élèves, rangés dans la deuxième catégorie, celle des lecteurs qui n'atteignent que le premier niveau de lecture, aient pu réussir ponctuellement des items relevant des compétences approfondies, voire des compétences remarquables ?

Etude 3. Question qui sera reprise dans l'examen des pratiques pédagogiques. **Quels tests pratiquer pour distinguer à l'intérieur de la première catégorie**, celle des non-lecteurs, les raisons, probablement diverses, qui expliquent cette impossibilité à atteindre un premier niveau de lecture ?

II - Discours officiel et pratiques pédagogiques

1. Le discours officiel

Puisque la maîtrise de la lecture apparaît depuis 1977 comme problématique, voyons comment le discours officiel - programmes, instructions, compléments pédagogiques - celui de l'école élémentaire et celui du collège, a évolué depuis bientôt vingt ans sur cette question. Or il se trouve que l'on assiste en 1995, après un cheminement parallèle, à une convergence historique, le rapprochement des contenus du discours officiel sur la lecture à l'école et au collège.

a. **Les programmes de l'école élémentaire** présentent en 1985⁴ trois énoncés majeurs :

- "lire, c'est comprendre", et même, pour le cours moyen "amélioration de la compréhension", mais rien n'est dit de la nature de cette compréhension ;
- (le maître) ne perd jamais de vue que **tous les enfants** (souligné dans le texte)

4 : Cf. Références bibliographiques p. 183

peuvent apprendre à lire et **doivent savoir lire** (cette fois-ci, c'est moi qui souligne) ;

- "l'objectif est de conduire chacun, dès l'école, et pour la vie, à vouloir lire, à savoir lire, **à aimer lire** (c'est moi qui souligne le dernier terme de la triade, car nous aurons à y revenir).

Etape importante pour l'école, sont définies **en 1991 des compétences à acquérir** dans les divers domaines d'enseignement et particulièrement en lecture⁵. Pour la fin du cycle 3, cycle dit des approfondissements, sont énumérées dix-sept compétences dont la plupart font référence aux usages sociaux (et scolaires) de la lecture et quelques-unes à la compréhension des textes, sans que celle-ci soit codifiée (répondre à des questions, résumer un texte, comprendre un récit).

b. Parallèlement, **pour le collège, les programmes de 1985** mettent en évidence le rôle culturel de la lecture, cependant que le complément paru l'année suivante insiste sur l'approche linguistique des textes.

Les instructions de 1985 indiquent nettement que "le rôle spécifique du professeur de lettres est (...) de (...) faire comprendre que, au-delà de la langue courante, il existe une langue plus pleine, elle-même variée, **celle des textes littéraires**. (Je souligne). Il doit apprendre aux élèves à lire tous les textes, mais **il donne une place privilégiée aux textes littéraires**. Enfin l'innovation de ces programmes est de fixer un nombre minimum d'oeuvres littéraires à lire, quinze pour la durée du collège. Pour assurer une application régulière de cette exigence, il semble raisonnable de limiter à trois le nombre réglementaire pour la classe de sixième et à quatre pour chacun des trois autres niveaux.

Mais le complément **Lire au collège**, paru **l'année suivante**, apporte deux précisions : il donne à ces instructions un tour plus linguistique, notant que l'étude de la langue et la pratique de la lecture sont liées, que sont à observer les principaux éléments constitutifs d'un texte, marques de l'énonciation, jeu des pronoms, présence de l'implicite. Il soulève d'autre part le cas des élèves en difficulté qui n'ont pas atteint le statut de lecteurs et suggère des pratiques adaptées à ces besoins nouveaux.

c. A la suite de ces diverses avancées et des travaux menés lors des campagnes d'évaluation, **l'année 1995 voit la convergence des deux séries de programmes. Celui de l'école primaire^{6a}**, sans renoncer aux exigences sociales de la lecture, consacre un paragraphe à la compréhension. Il s'agit de "permettre aux élèves d'entrer au collège en sachant :

- saisir l'essentiel d'un texte,
- prélever des informations ponctuelles,
- accéder à une compréhension fine (bonne connaissance des enchaînements de l'écrit, chronologique, logique et analogique, jeu de pronoms, ponctuation qui

5 et 6a : Cf. Références bibliographiques p. 183

facilitent l'interprétation du texte, mise en relation des informations prélevées dans le texte, découverte de l'implicite)".

Quant **aux Projets de programmes de sixième** pour la rentrée 1996^{6b}, tout en maintenant le principe d'exigences culturelles précises, ils font référence aux programmes pour l'école.

A l'entrée en sixième, les élèves devraient avoir atteint la compréhension immédiate des mots et des phrases (saisie du thème et du propos global d'un texte) et être entrés dans la compréhension logique (saisie des relations qui structurent un texte). Ils assignent comme but à la classe de sixième "que l'élève maîtrise la compréhension logique et reconnaisse la présence de l'implicite". Compte tenu des résultats de l'évaluation nationale, ils ajoutent que "des activités de consolidation seront mises en place pour les élèves qui n'ont pas atteint la compréhension immédiate".

2. Pratiques pédagogiques

C'est toujours une épreuve pour l'observateur de voir comment la pratique pédagogique met en oeuvre le discours officiel. Je serai donc bref sur ce qui peut passer pour des insuffisances et me consacrerai davantage à des questions qui sont l'occasion ou d'expériences encourageantes ou de travaux à mener ultérieurement.

a. La lecture malmenée à l'école et au collège. La contribution de G. Robillart⁷ montre que, si la période d'apprentissage de la première année est plutôt positive, l'enseignement de la lecture au cours moyen deuxième année se caractérise par quelques insuffisances. L'Inspection générale des lettres avait, de son côté, conduit une enquête pour savoir comment, après cinq années d'application, le programme de 1985 avait été traité au collège⁸. Ses constats sont confirmés par un autre rapport, pluridisciplinaire celui-là⁹, réservé à la classe de sixième. Or les inspecteurs généraux constatent finalement que l'objectif des quinze oeuvres - mentionné ici p 188 - n'est pas atteint et qu'en sixième 50 % des divisions seulement ont atteint l'objectif raisonnable des trois oeuvres. Il arrive que dans les classes "faibles", celle des mauvais lecteurs, soit 10 % des classes de sixième, aucun livre ne soit étudié en lecture intégrale ou qu'un seul le soit (ceci dans 12 % des classes de sixième). Il arrive même, dans ce dernier cas, qu'il le soit, au détriment de l'intérêt, sur la durée entière de l'année. "La part de la préparation de la lecture des textes, dit le rapport sur la sixième, est nulle ou épisodique dans 60 % des cas, (...) parfois remplacée par un travail postérieur."

b. De nombreuses actions, d'origines diverses, ont été lancées ces dix dernières **années en faveur de la lecture au collège**. Citons-en, parmi d'autres, deux, d'origine ministérielle^{10 a, 10b} et trois, d'initiative académique^{11a, 11b, 11c}.

Elles concernent, pour l'essentiel, **la maîtrise de la langue**, surtout dans le cadre du cours de français, mais aussi dans celui d'autres disciplines¹² : par exemple, la liaison graphie-phonie-sens, l'ordre alphabétique, les déterminants, les accords, le vocabulaire. Elles visent aussi **l'organisation des textes** : la relation thème-propos, la relation inférentielle des mots (selon la terminologie de Michel Fayol), la lecture des

6b, 7, 8, 9, 10a, 10b, 11a, 11b, 11c, 12 : Cf. Références bibliographiques p. 183

consignes, la lecture du récit, la typologie des textes, la lecture des textes documentaires, etc.

Elles proposent enfin **des structures** : séquences d'apprentissage, groupes de niveau, groupes de besoins, travail autonome, etc.

Comme les projets des programmes de sixième n'imposent à la lecture qu'un très petit nombre de textes précis mais laissent toute liberté au professeur pour le reste, un livre récent peut aider celui-ci dans le choix de ses textes et même, plus généralement, dans celui de ses pratiques¹³.

c. Moins abondante en revanche est la relation des actions qui veulent atteindre la frange des 13 % d'élèves non lecteurs : par exemple, plus nécessaire encore que dans le cas précédent, la constitution de groupes différenciés selon les besoins, l'aide individuelle, l'analyse des erreurs, l'étude des représentations chez les élèves en difficulté, la constitution d'ateliers interdisciplinaires ou d'ateliers communs au CM2 et à la sixième. A cet égard, un rapport, non publié, d'un inspecteur pédagogique régional-inspecteur d'académie (I.P.R.-I.A.) de l'Académie de Poitiers¹⁴, maintenant inspecteur général de l'Education nationale (I.G.E.N.), propose une typologie des dysfonctionnements qui permettraient de distinguer l'élève en échec et l'élève en difficulté. L'auteur finit par récuser, pour des raisons pédagogiques, cette distinction et énonce en dix principes une pédagogie de l'aide à l'enfant mal adapté au système scolaire.

d. Etudes à poursuivre

Etude 4. Cette étude prolonge en fait l'étude n°3 de la page 187. Elle commence pour moi par une mise en garde : il faut **se garder de l'illusion techniciste**. Les observations physiologiques, les structures de groupe, le décodage, la relation thème-propos, pour prendre des exemples très différents, ne sont, chez les élèves non lecteurs, que des moyens, que des techniques. Quand il s'agit de ces enfants, le fait de citer leur environnement socio-culturel, s'il aide à comprendre leur désarroi scolaire, ne suffit pas à les aider. Or rares sont les comptes rendus qui se réfèrent à la personne même de l'enfant de 11-12 ans qui ne sait pas lire.

Je trouve, par exception, dans le rapport de l'un des 368 collèges en expérimentation l'année dernière, les fiches relatives au groupe de 13 élèves non lecteurs. Ces fiches indiquent les carences en français (et en mathématiques) et les réponses pédagogiques à leur donner. Onze fois les réponses sont traduites par des expressions comme : "Faire appel à sa vigilance, être encourageant, lui faire prendre conscience qu'il peut sortir de son rôle de "bébé", le mettre en confiance..." Je rapprocherai volontiers ce recours à une réponse d'ordre affectif que tentent les acteurs de 1995 de la leçon qui fut tirée spontanément en 1980 lors de l'expérience citée dans mon introduction.

A l'heure du bilan, si la bonne volonté de tous, professeurs, principaux, inspecteurs, tous volontaires de ces collèges, voulut surmonter notre déception. Il dit à peu près : "*C'est vrai, ils ne sont pas devenus de bons lecteurs, mais ils ont été heureux...*" Un silence. Et il ajouta : "...

13 et 14 : Cf. Références bibliographiques p. 183

parce que nous les avons aimés." Qu'on ne voie aucune sensiblerie dans le rappel de cet anecdotte authentique. Elle traduit ce que nos pourcentages et nos savoirs techniques n'ont pu, depuis près de vingt ans, réussir à guérir.

Etude 5. Il n'empêche que le moment est venu, pour l'Observatoire, de rassembler les diverses compétences de ses membres pour **réunir tous les moyens d'évaluer finement les carences de la catégorie des non-lecteurs**, carences que l'évaluation nationale n'a pas mission de déceler : conditions physiologiques, environnement social, mécanismes de la compréhension, maîtrise de la langue, histoire de la personne.

Etude 6. Discours officiel et pratiques pédagogiques s'accordent pour lier lecture et écriture. Mais **la lecture, à elle seule, améliore-t-elle l'écriture**, dans le sens banal de l'orthographe ? Le sens commun réduit l'orthographe à sa dimension lexicale, comme le fait telle émission télévisée de grande écoute. De fait les élèves, et même les élèves en difficulté, parviennent à partir d'exercices de lecture et de reprise, à une certaine connaissance de l'orthographe usuelle. Mais l'orthographe syntaxique est d'un autre niveau, elle exige une autre attention au fonctionnement de la langue. Voici, à titre d'exemples, deux cas de faute rencontrée chez de très bons lecteurs de sixième. L'un, dans l'application des accords : "ce qu'il nous *chantent, c'est toujours la même histoire..." (et l'enfant explique qu'il a mis la marque du pluriel parce qu'il y a **nous**). L'autre, dans l'orthographe des pronoms élidés : "ce que tu *ma dit..." et "ils *ton donc abandonné..." (et l'enfant à qui je fais remarquer qu'il manque le verbe, répond qu'il y a **dit et abandonné**). C'est une conséquence connue des spécialistes de la contradiction qu'implique une conception d'un enseignement de la langue à la fois simplificateur et progressif, alors qu'elle est un donné à la fois complexe et global.

Etude 7. Existe-t-il une relation aussi nécessaire que le prétendent, accordés, le discours officiel et les pratiques pédagogiques **entre savoir lire et aimer lire** ? Dans son rapport sur la lecture des jeunes, François de Singly¹⁵ observe, à propos des élèves de sixième, que, sans doute le nombre des grands lecteurs est deux fois plus important parmi les élèves du quatrième quartile (ceux du meilleur niveau) que parmi ceux du premier (les plus faibles en lecture) mais que 15 % de ces bons élèves du quatrième quartile déclarent n'avoir pratiquement rien lu les mois antérieurs à l'enquête. On objectera que 15 % de 25 %, cela ne fait en gros que 4 % de l'ensemble. Mais c'est un sous-ensemble probablement constant (30 000 sur une cohorte de 750 000), ce que confirment plus tard au lycée les professeurs de lettres dont certains bons élèves, bons dans les exercices scolaires du français comme dans ceux des disciplines scientifiques, avouent ne rien lire en dehors des livres du programme.

Etude 8. Conséquence de la précédente. **Quel type de relation existe-t-il entre l'imaginaire et le livre** ? La tradition de notre culture, celle par conséquent du discours officiel, est que le livre de fiction forme, nourrit, enchante l'imagination. Et comment font ceux qui ne lisent pas de livre de fiction, qui sont parfois de bons élèves lisant la presse,

15 : Cf. Références bibliographiques p. 183

consultant les encyclopédies, recourant aux revues scientifiques ? Est-il paradoxal de rendre hommage au "lecteur réfractaire"¹⁶, qui trouve au besoin d'imaginaire un aliment (mais lequel : séduction des images, de la musique, de la rêverie sans objet, de l'engagement dans l'action ?) ailleurs que dans l'écrit ?

Il serait vain de conclure une contribution qui s'est voulue à la fois une chronique et une problématique, située à un moment de la réflexion sur la lecture en sixième.

En ce début de l'automne 1995, je me donne une raison forte d'être optimiste. Pour avoir assisté à la convergence des discours que tient l'institution sur la lecture à l'école et au collège, je pense que les nouveaux programmes de l'école primaire et les projets de programmes de sixième, en définissant des objectifs limités, mais précis et impérieux, apporteront aux enseignants le cadre dont ils avaient besoin.

Reste l'inquiétant problème de ce que j'ai appelé la frange des 13 % de non lecteurs (soit, je le répète, 100 000 enfants par an promis au chômage futur des gens sans qualification). Il faudra plusieurs années d'une part pour accompagner ceux qui arrivent en ce moment même en sixième avec ce handicap, d'autre part pour faire diminuer progressivement, grâce à l'application de ces nouveaux programmes dès cette rentrée à l'école élémentaire, le taux de l'échec scolaire.

S'agit-il finalement d'un simple accident dans l'histoire d'une institution mal adaptée aux exigences démocratiques d'un enseignement de masse ? S'agit-il, comme le craignait à la fin des années 70 le doyen - on disait alors le représentant permanent - de l'inspection générale Lucien Géminard du prix à payer pour leur avancée technologique par les sociétés modernes ?

Beau défi pour la pensée, bel enjeu pour l'action.

¹⁶ : Cf. Références bibliographiques p. 183

Références bibliographiques

- 1 **Français classes des collèges**, C.N.D.P., p 66 et suiv.
- 2 THELOT C. (1993) **L'évaluation du système éducatif**, Nathan
- 3 DUBOIS D. (1992) **Réponses pédagogiques**, C.R.D.P. Poitiers
- 4 **Ecole élémentaire Programmes et instructions**, (1985) C.N.D.P.
- 5 **Les cycles à l'école primaire**, (1991) Hachette, C.N.D.P., 42-43
- 6a **Programmes de l'école primaire**, B.O.E.N. 9 mars 1995
- 6b **Projets de programmes de sixième pour la rentrée 1996**, fascicule 1, M.E.N., D.L.C. août 1995
- 7 ROBILLART G. (1995) **L'apprentissage de la lecture à l'école primaire**, M.E.N., I.G.E.N.
- 8 **La lecture des oeuvres intégrales au collège**, (1991) M.E.N., I.G.E.N.
- 9 DUBOIS D. & VITART P. (1992) **Les pratiques pédagogiques en sixième**, M.E.N., I.G.E.N.
- 10 a FAYOLLE Y. & DUBOIS D. **Aimer lire au collège, Expérimentation sur la lecture** (1982-1986-1988) M.E.N.-D.L.C., C.R.D.P. Poitiers
- 10 b **Aide à l'observation des élèves, Français cycle d'observation**, (1994) M.E.N., D.E.P. - D.L.C. (Les initiés appellent cet ouvrage le CETIL, mot fabriqué phonétiquement par jeu, pour désigner chaque évaluation : "l'élève sait-il ?")
- 11a TROTIN J. (sous la direction de), **L'apprentissage du français au collège, sixième, cinquième**, (1986) t.1 et t.2, C.R.D.P. Lille
- 11b KELLE M. & OLIVIER Y. (sous la direction de), (1993) **Des réponses au collège**, M.A.F.P.E.N. Orléans-Tours (français et mathématiques)
- 11c VIALA P. (sous la direction de), (1993) **Activités de lecture-écriture école-collège**, C.R.D.P. Lille
- 12 Un ouvrage sur la maîtrise de la langue au collège est en préparation, à la D.L.C., à destination précisément des professeurs de **toutes** les disciplines.
- 13 SCHNEEGANS N. (sous la direction de), (1995) **Lectures pour les collèges. Quels livres, pour quels usages ?** C.R.D.P. Grenoble
- 14 WEINLAND K. **Les moyens d'améliorer au collège la consolidation des apprentissages de la lecture et de l'écriture notamment en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves en difficulté.**
- 15 SINGLY F. DE. (1993) **Les jeunes et la lecture**, Dossiers Education et Formations, M.E.N., D.E.P., n° 24, janvier 1993
- 16 DUBOIS D. (1994) **Lecture et évaluation**, ID Informer Documenter, n° 29, décembre 1994 C.R.D.P., délégation aux affaires parisiennes

Résumé

Dans les années 60, le niveau de lecture des élèves de 6ème ne préoccupe personne. Il faut attendre la réforme Haby pour voir apparaître une situation nouvelle : certains élèves ne savent pas lire. A partir de ce constat, des recherches se développent dans le domaine de la lecture.

Jusqu'en 1993, l'imprécision de l'estimation des pourcentages correspond à l'imprécision de la notion même de savoir lire.

Depuis on a cherché à hiérarchiser les compétences en lecture. Une échelle a été établie à partir des compétences qui sont réussies par 90% des élèves jusqu'à celles qui ne sont réussies que par 10 % d'entre eux. Trois niveaux ont ainsi été déterminés :

- ce que dit l'écrit (compétences de base)
- comment l'écrit le dit (compétences approfondies)
- ce que l'écrit dit sans le dire (compétences remarquables)

A l'aide de cette nomenclature, la D.E.P. (Direction de l'Evaluation et de la Prospective) a présenté des résultats sur les années 1992, 1993, 1994. Cette étude a révélé que 13% des élèves ne maîtrisaient pas les compétences de base, ils représentent 100 000 élèves non lecteurs. Par ailleurs, on remarque que 20 % des élèves possèdent des compétences remarquables. Ces deux pourcentages restent stables sur les trois années considérées.

La répartition des résultats pour les 2/3 des élèves restants peut varier sensiblement entre les compétences de base et les compétences approfondies d'une année à l'autre. Cette dernière observation a permis de prendre conscience de la difficulté méthodologique de toute évaluation et du délicat classement des compétences. Toutefois, ces élèves représentent la population à qui les programmes de sixième sont destinés.

Le discours officiel a évolué de façon convergente depuis la fin des années 70, à l'école comme au collège.

C'est en 1985 que l'on trouve dans les programmes de l'école élémentaire "lire, c'est comprendre" mais il n'y a pas de précision sur la nature de cette compréhension. En 1991, les compétences à acquérir en lecture, à la fin du cycle 3, sont définies mais pour la plupart elles ne réfèrent pas à la compréhension.

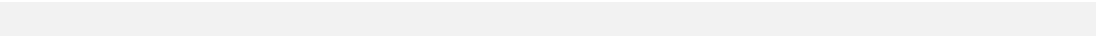
Parallèlement, au collège, dès 1985, on attire l'attention des professeurs sur la nécessité de travailler à partir de textes littéraires, mais c'est l'année suivante que sont publiées des informations plus linguistiques sur l'étude du texte et que l'on préconise une pédagogie plus spécifique pour les élèves en difficulté.

L'année 1995 marque la convergence des deux séries de programmes qui définissent la notion de compréhension en lecture et détermine les éléments qui permettent d'accéder à une compréhension fine (enchaînement de l'écrit, chronologie,

logique et analogie, jeu des pronoms, ponctuation, mise en relation des informations, découverte de l'implicite).

Les dernières enquêtes tendent à prouver que les pratiques pédagogiques ont encore à évoluer pour être en étroite relation avec le discours officiel. Si on relève quelques initiatives intéressantes au collège, elles visent particulièrement la maîtrise de la langue et ne s'orientent pas encore suffisamment sur les 100 000 élèves non lecteurs à l'entrée en 6ème.

L'auteur nous propose quelques sujets de réflexion et d'interrogation :

- l'observation plus détaillée des enfants non-lecteurs afin de définir spécifiquement leurs carences.
 - quel rapport peut-il y avoir entre lecture et écriture (approche syntaxique) ?
 - faut-il nécessairement associer, savoir lire et aimer lire ou encore existe-t-il une relation entre l'imaginaire et le livre ?
- 

Chapitre V : présentation

Pour terminer, voici quelques libres réflexions que la question de la lecture a inspiré à deux autres membres du Comité d'Orientation de l'Observatoire National de la Lecture.

Yves Quéré, après avoir rappelé l'importance de la lecture dans la construction de l'abstraction, insiste sur son rôle privilégié pour développer l'imaginaire. Il montre que, contrairement aux nouveaux médias, elle produit un monde intérieur actif et sans limites.

Philippe Meirieu dans une lettre adressée à ses élèves, s'interroge sur l'exclusion des non-lecteurs, la place des acquisitions techniques, et plus fondamentalement sur les finalités de cet apprentissage, inscrit dans la construction d'une "sociabilité démocratique".

Lecture et imagination

Yves QUÉRÉ

Physicien (propriétés des matériaux et interactions entre particules et matière). Professeur à l'Ecole polytechnique. Membre de l'Académie des Sciences.

Parler, écrire et lire. De ces trois piliers de la communication, le premier se met en place tout naturellement, dès l'éveil des sens, à l'écoute des autres, parents, frères, soeurs... et doit presque tout au mimétisme. Le second, qui implique une reproduction de signes en un semblant de dessin, met en jeu des capacités manuelles et, tout compte fait, concrètes. Le dernier, la lecture, est sans doute le plus abstrait puisqu'il impose à l'enfant d'associer des signes arbitraires vus à des sons entendus, puis de les regrouper pour y déceler un mot désignant un objet (substantif), une action (verbe), une nuance (adverbe) etc.

Ainsi l'audition du mot "mal" évoque chez l'enfant, depuis l'aube de sa conscience, la sensation d'une douleur. En écrivant les lettres M, A, L, il s'astreint à dessiner un enchaînement, qu'il peut contempler et comparer à celui du livre, ou du maître. Il n'a en revanche pas de supports mentaux ou visuels lorsqu'il est confronté aux lettres M, A, L, dans cet ordre, et qu'il est convié à les associer et à reconnaître là quelque chose, un mot, par quoi s'exprime la douleur.

La lecture invite ainsi l'enfant à une forme - initialement rude - de l'abstraction, vertu qu'elle partage avec le calcul. Ici, il doit se familiariser avec l'idée de nombre, indépendante des objets qu'il contemple et se persuader que ses mains, ses parents et ses oreilles ont en commun, eux et elles, le concept du "deux". Là, il lui faut assimiler que ces signes concrets que sont les lettres sont les supports d'un concept, le mot, lui-même renvoyé à un objet, et faire ainsi ce trajet qui, partant des lettres M, A, L, passe par le mot "mal", pour aboutir à la sensation concrète de la douleur.

L'apprentissage de la lecture comporte ainsi deux mérites indépendants. Au-delà du premier, celui de permettre le déchiffrement d'un message écrit, ne négligeons pas le second, celui d'habituer l'enfant, même s'il n'en est pas conscient, à cette dialectique continue entre concret et abstrait, entre réalité et concept, laquelle va structurer sa vision du monde.

Je n'ai pas compétence pour porter le moindre jugement sur les méthodes utilisées pour cet apprentissage. Ayant moi-même abordé la lecture par la méthode syllabique, je conçois que d'autres approches soient possibles et peut-être meilleures. En revanche, je souhaite insister sur l'évidente nécessité d'une pratique journalière de la lecture hors de l'école, c'est-à-dire à la maison ou, plus tard, dans une bibliothèque de quartier. Outre qu'il digère ainsi et intériorise ce que son maître lui a appris, l'enfant est amené par là à voir dans la lecture une activité qui n'est pas purement scolaire et qui lui ouvre un monde neuf, à la fois intérieur et universel.

Comment ne pas noter ici, de ce point de vue, l'effet retardateur, voire délétère, que peuvent produire les stations prolongées devant la télévision ? L'âge de l'apprentissage de la lecture est aussi celui de la découverte de ces images hypnotisantes que des parents fatigués prodigueront sans retenue, trop heureux du calme quasi-assuré qu'elles leur procurent. Or ces images, celles du dessin animé, ou celles du film, prennent le complet contre-pied du chemin, plus aride, de la lecture. Partant ici d'une image concrète, totalement figurative, censée représenter un certain "réel" - une belle-au-bois-dormant en son château, un shérif aux prises avec les bandits, des gangsters qui s'entre-tuent... - l'enfant, captivé, aboutit capturé par un univers imaginaire et abstrait. Ce pseudo-réel, outre qu'il est mobile et que, par là, il contrarie toute intériorisation, l'installe dans un monde totalement déterminé. Un monde à la fois agité et figé.

Dans l'abus de consommation télévisuelle que tant d'enfants subissent, je redoute donc ici deux maux. Le premier est bien sûr le vol d'un temps que l'enfant pourrait consacrer à l'exercice de la lecture. Le second est la mise en jachère d'une imagination à qui il n'est pas donné de se déployer. Ces deux maux sont "additifs" en ce sens que c'est justement par la lecture, dont on le prive, que l'enfant pourrait le mieux développer son imagination. Rien ne vaut en effet un petit conte, vocabulaire modeste et inspiration poétique, pour faire naître en lui, au-delà de mots simples et d'humbles illustrations, le monde opulent et fabuleux qu'elle ne demande qu'à créer.

L'imagination de l'enfant est généralement profuse, voire exubérante. Encore faut-il qu'elle ne soit pas étouffée et qu'au contraire elle trouve l'espace de se déployer et de s'exprimer. Il est pour cela nécessaire, sinon suffisant, que l'enfant ait la possibilité d'enclaver au fond de lui une vie intérieure qui soit proprement sienne et non pas préfabriquée ou fournie en kit. Nous venons d'évoquer combien elle peut être saccagée par l'accumulation des images, par leur agitation et, bien sûr, par leur éventuelle vulgarité. Mais pas plus ne résiste-t-elle à l'accumulation des sons, à leur stridence et à leur agressivité. La "chaîne" du grand frère lui est aussi fatale que la télévision des parents. Si nous cherchons, par images, le cadre dont s'accommoderait le mieux la vie intérieure de l'enfant, nous penserons sans doute au clair de lune plutôt qu'au plein soleil, à la bonace plutôt qu'à la tempête, au murmure plutôt qu'au fracas. C'est, métaphoriquement, le monde relativement inhabité de la nuit et, réellement, celui du silence que son imagination va aimer peupler par la fantasmagorie et l'affabulation de certains de ses rêves aussi bien que par la précision et la netteté de certaines de ses idées. C'est là que pourra, le mieux, se forger l'originalité de sa pensée.

Or, avant de remplir pour moi son rôle ultérieur de formation, d'instruction, puis de communication, la lecture participe grandement, dans cette phase initiale, au déploiement de mon imagination d'enfant. Par l'effort de concentration qu'elle me demande au tout début, par l'espace qu'elle crée où peut gambader ma fantaisie, par le lien mystérieux qu'elle institue entre moi et un auteur inconnu mais bientôt familier, par le retour qu'elle me permet sans cesse à un texte aimé sur lequel je peux broder mes variations, elle structure et enrichit le lieu de mon imaginaire. Elle m'aide à créer, sans les recevoir en pleine figure, des représentations neuves du monde. La lecture m'est une amie discrète mais fiable. Si elle me guide, c'est pour me conduire vers un espace immense de liberté qu'elle me laisse ensuite habiter à ma guise.

Comment alors rétablir des conditions normales de lecture ? Ne rêvons pas. La télévision est là, immuablement branchée, la chaîne hi-fi également, et ce n'est pas par décret que nous supprimerons images saccadées et décibels ; le logement est exigu ; et le temps s'émiette. Où trouver là-dedans le moyen de s'isoler, un livre à la main ? Et pourquoi, d'ailleurs, faudrait-il s'isoler ?

Ne revenons pas ici sur ces nombreux projets de programmes (ou de vidéo-cassettes) éducatifs. C'est une voie qu'il faut continuer inlassablement à poursuivre, mais elle ne répond que partiellement à la préoccupation développée ci-dessus. Rien n'indique que ces programmes, aussi bons soient-ils, tendront à favoriser la lecture. Il subsistera toujours, dans l'image reçue, une charge de passivité contraire à l'effort qu'impose le livre. Il est en revanche d'autres chemins qu'il ne serait pas très difficile d'explorer. On peut songer :

- à l'institution d'une heure de lecture libre à l'école, après la classe. Le coût (surveillance et livres) en serait modeste. Les parents ne seraient sans doute pas fâchés de récupérer leur enfant une heure plus tard, tandis que celui-ci s'exercerait à la lecture, dans le silence, sur un livre de son choix. Il est plausible que l'enfant, ainsi habitué au livre, continue chez lui la lecture commencée à l'école.

- à une aide à création de collections de livres pour enfants où la présentation, le texte et les illustrations auraient une double vocation : pédagogique et poétique.

- à l'enseignement précoce du respect du livre. On doit pouvoir expliquer très tôt à de jeunes enfants ce que put être la découverte de l'écriture, ce que fut celle du papier, puis celle de l'imprimerie, et le rôle immense que celle-ci a joué dans l'histoire de la pensée, des découvertes et des techniques ; leur inculquer respect et admiration envers la page écrite, qu'il s'agisse de beaux fac-similé de livres anciens ou d'une feuille rédigée par le maître ; leur parler de la richesse inestimable que représente une grande bibliothèque et a contrario, à propos par exemple de l'incendie de celle d'Alexandrie, du drame que constitue sa disparition.

C'est une connivence vivace que nous avons vue se tisser entre lecture et imagination. Implicite lors de l'initiation à la lecture, par le détour que celle-ci m'oblige à faire dans l'abstraction, cette connivence devient totalement manifeste lorsque le livre, aussi enfantin soit-il, m'introduit dans un monde nouveau dont mon imagination s'ingénie à décupler la substance, l'épaisseur et les harmoniques. Bien entendu la seule observation du monde, ou l'écoute d'un récit, ou la réflexion nue, peuvent elles aussi porter le même germe. Mais ce sont là des voies plus incertaines. La lecture

contient, elle, tous les ingrédients de la stimulation de mon imaginaire : la relation avec un autre que je ne connais pas et qui pourtant s'adresse à moi, qu'il soit mon contemporain, ou encore un homme du passé, miraculeusement ressuscité pour moi par le livre ; le déchiffrement d'un message dont je sais qu'il recèle un sens à découvrir mais qui se prête, à partir de ce dernier, à toutes mes variations, les plus sages ou les plus rationnelles, comme les plus inventives ou les plus folles ; le silence et cette sorte de recueillement dont a besoin le moi intérieur pour avoir une existence et une demeure ; le retour au texte qu'à tout moment je puis faire, ainsi que l'extrême maniabilité du livre, sa robustesse et sa rusticité en regard d'autres moyens d'expression ; le rapport enfin qui s'établit parfois entre lui et moi, assez fort pour que je refuse, toute ma vie durant, de me séparer de tel ou tel d'entre eux.

Bien entendu, il faut enseigner la lecture d'abord pour permettre à l'enfant d'emmagasiner du savoir, et pour lui donner accès à un moyen de communication indispensable. Mais n'oublions pas que, ce faisant, nous donnons substance à son intériorité et matière à son imagination. Puissent nos méthodes, nos moyens, nos techniques, ainsi que les conditions dans lesquelles nous enseignons et celles dans lesquelles nous laissons vivre cet enfant, ne pas négliger et surtout ne pas dessécher cette seconde et essentielle dimension de la lecture.

Résumé

Par ce mouvement constant qu'elle provoque entre un support concret et des images ou des concepts, la lecture est un moyen privilégié pour construire l'abstraction. Aussi son exercice doit-il se poursuivre largement hors de l'école.

Surtout, une pratique abondante, si elle consolide les enseignements, a pour effet essentiel d'ouvrir à un monde à la fois intérieur et universel.

Les véhicules nouveaux de l'imaginaire, comme la télévision, ne font qu'en limiter le fonctionnement en fournissant des mondes préfabriqués. L'agitation, l'agression sonore qui caractérisent les nouveaux médias, empêchent la concentration et le silence, conditions nécessaires à l'éclosion et à la précision des images intérieures et des idées.

Il importe, pour structurer l'esprit, de favoriser l'exercice de la lecture, en ménageant des moments où l'on peut lire librement en classe, en aidant à la création de collections de livres de jeunesse, en enseignant précocement le respect du livre et son histoire.

Car la lecture est une activité irremplaçable. Avec cet "objet-livre" finalement si robuste et maniable, ce texte où le lecteur peut revenir à loisir, voici un inconnu lointain ou disparu qui lui parle, voici un message à déchiffrer sur lequel il brode, et tout concorde à créer en lui un monde nouveau dont son imagination s'ingénie à décupler la substance et les harmoniques. Il y a là une dimension essentielle de la lecture que techniques ou méthodes ne doivent pas laisser se dessécher.

Lettre à mes élèves que certains disent illettrés

Philippe MEIRIEU *Né en 1949, il fut instituteur, professeur de collège et de lycée avant de devenir professeur de sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2 où il dirige aujourd'hui l'Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation. Ses travaux sont essentiellement de caractère pédagogique et portent sur les rapports entre les apprentissages et la socialisation, la pédagogie différenciée et les problèmes d'éthique en pédagogie. Il a publié, entre autres ouvrages, **Apprendre, oui... mais comment** (ESF), **Le choix d'éduquer** (ESF) et, en septembre 1995, **la pédagogie entre le dire et le faire**, tome 1 : **le courage des commencements** (ESF).*

Septembre 1993 : J'enseigne à l'université, en sciences de l'éducation, depuis près de dix ans maintenant et poursuis, dans ce cadre, une série de recherches avec des étudiants et des étudiantes pour la plupart engagés dans des actions de terrain et aux prises avec ce que l'on a maintenant coutume d'appeler des "publics difficiles". Comme accompagnateur de ces militants pédagogiques, souvent anonymes, mes satisfactions sont immenses. Mais, comme chercheur sur la question des apprentissages et, plus particulièrement, de la différenciation pédagogique et des transferts de connaissances, mes inquiétudes, en revanche, commencent à grandir : nous avons maintenant mis au point de nombreux outils, tenté de valider leur efficacité tant en ce qui concerne la dynamique impulsée dans les établissements qu'en ce qui touche aux progrès intellectuels des élèves dans leur travail scolaire. Nous sommes maintenant en mesure de proposer des architectures tenables, des modèles de fonctionnement de l'institution et de la classe ; nous savons grosso modo ce qu'il faut faire et nous jouons assez efficacement avec les concepts d'évaluation diagnostique et de remédiation, de zone proximale de développement et de style cognitif, de représentation et d'objectif-obstacle, de compétence et de capacité, de situation-problème et de stratégie d'apprentissage, de groupes de besoins et de groupes de niveaux, etc. D'une certaine manière, et au regard des travaux pédagogiques effectués depuis le début du siècle, nous avons le sentiment que tout a été dit... mais que tout reste à faire !

Certes, je pouvais alors décider de consacrer le reste de ma carrière à figoler les résultats déjà obtenus, à soigner les détails et à multiplier les protocoles expérimentaux... je pouvais continuer à tenter de construire de somptueux châteaux de Versailles de la pensée, dorer à l'or fin les tableaux et figurines, voire ajouter une aile à ce qui était déjà construit. Mais, voilà, on ne peut pas transporter tous les matins le château de Versailles à Vénissieux et il me semblait important, tout en poursuivant mon enseignement et mes recherches universitaires, de retrouver le terrain... précisément pour pouvoir penser une "pédagogie tous terrains", une pédagogie qui ne se satisfasse pas de quelques forages ponctuels dans la France pédagogique profonde mais travaille dans la durée et la quotidienneté, une pédagogie qui mette à l'épreuve des faits et de la

résistance des hommes ce que nous avons élaboré dans nos laboratoires. C'est donc ce que j'ai fait en reprenant le chemin de la classe et mon métier de professeur de français dans un lycée professionnel réputé "difficile" de l'Est lyonnais. J'ai vécu là, certes en privilégié, mais discrètement et modestement, les difficultés de tout un chacun, affronté à la quotidienneté d'une classe d'élèves de 17 à 22 ans, préparant, après un parcours scolaire bien souvent chaotique et dans des conditions sociales souvent dramatiques, un BEP ORSU (opérateur régleur de systèmes d'usinage). Et voici donc ce qu'un soir de novembre, quand la nuit tombe tôt et que la fatigue invite à un épanchement qui n'échappe pas toujours à un certain narcissisme, j'écrivis à mes élèves.

Lundi dernier, à 16 heures 30, j'étais arrivé en cours en ayant décidé de consacrer cette dernière heure de la journée à faire avec chacun d'entre-vous, un bilan de notre travail depuis deux mois, je tenais ce soir-là à ce que la classe s'exprime sur nos méthodes de travail, les acquisitions et les difficultés de chacun. Peut-être ai-je eu tort ? Je vous savais fatigués pour subir une huitième heure de cours, mais je voulais absolument que l'on parle.

Dès que j'ai commencé à annoncer mon projet, j'ai senti que ça n'accrochait pas. Vous n'écoutez que d'une oreille, vous vous coupez la parole réciproquement, sans vous écouter. Puis, je me suis tu. Vous aussi. Dès que j'ai recommencé à parler, vous avez repris vos interventions désordonnées. L'un ou l'autre a tenté de réagir en demandant le silence. On ne les a pas entendus. Je me suis tu à nouveau, quelques secondes... et puis j'ai cédé : j'ai sorti les exercices d'orthographe que j'avais préparés pour la semaine prochaine. De toute évidence, c'était pour moi une défaite : d'abord, parce que ce débat sur notre travail, je le voulais absolument et je le croyais profondément nécessaire ; ensuite parce que ces exercices d'orthographe, je voulais en faire autre chose qu'une sanction, qu'un moyen de tenir jusqu'à la fin de l'heure... Je m'étais dit que ce serait une bonne méthode pour que chacun d'entre vous repère ses besoins et que je puisse l'aider le mieux possible. J'ai tenu jusqu'à la fin de l'heure, pas glorieusement, je l'avoue. On a quand même réussi à réviser les règles d'accord des noms composés ; je ne dis pas que l'un d'entre vous n'a pas retenu quelque chose... mais avouez que ça n'avait rien de bien exaltant.

Mais j'étais blessé aussi, je crois, de n'avoir pu endiguer cette violence qui s'établit entre vous dès que mon coup de gueule ne nous installe pas dans le coup de force ou que je ne vous mets pas d'entrée de jeu en situation de travail individuel. Au jour d'aujourd'hui, en effet, je crois que je sais à peu près vous faire progresser dans une situation très fortement individualisée ; je suis même assez convaincu que vous y travaillez un peu, qu'il vous arrive de vous intéresser parfois à ce que je vous propose et que, quand je m'installe à côté de l'un ou de l'autre d'entre vous pour corriger son travail et en discuter, cela l'aide vraiment. Certes, tout n'est pas toujours parfait, mais quelque chose se passe qui ressemble à une vraie mobilisation de votre intelligence sur de vrais enjeux et, en cela, je crois que je ne perds pas complètement mon temps, et vous non plus.

Mais je n'arrive pas à me résigner à cette impossibilité de communiquer ensemble, quand nous sommes en classe. Je n'arrive pas à me résigner à cette parole

éclatée, cette rencontre impossible où personne n'écoute personne, où chacun se précipite sur l'autre pour l'interrompre d'une moquerie ou d'un coup de gueule. Vous vous faites les uns aux autres cette violence terrible de ne pas vous entendre, de ne pas vous reconnaître, de ne même pas pouvoir espérer dire quelque chose qui puisse, un jour, permettre à un autre de vous répondre. Mais de vous répondre vraiment... pas d'un coup d'épaule ou d'un juron, pas d'une insulte ou d'un éclat de rire. Mais d'une parole qui vienne vraiment de quelqu'un qui a pris le temps de vous entendre et de réfléchir.

En fait, vous vous interdisez la rencontre, la rencontre la plus élémentaire, la rencontre de personnes qui acceptent de suspendre quelques secondes leur impulsion, simplement pour écouter, réfléchir... réfléchir avant de riposter, réfléchir avant de taper.

Mais, au fond, c'est là notre échec majeur à nous autres adultes qui nous prétendons vos éducateurs. Nous n'avons pas été capables de vous apprendre le sursis, ce sursis qui est à la base même de toute socialité, ce sursis où nous prenons le temps de retenir le bras ou la phrase qui brutalisent, pour entendre, entendre même sans vraiment comprendre, mais entendre néanmoins.

Dès le début nous vous avons trompés. On vous a dit de ne pas vous battre... et qu'il valait mieux discuter, qu'il valait toujours mieux discuter. Bien sûr qu'on avait raison. Mais on ne vous a jamais laissé le temps de discuter... ni même, vraiment, celui de réfléchir. On vous a dit : "*Réfléchis avant de parler*"... sauf qu'on ne vous a jamais vraiment laissé parler en classe ni ménager ces temps de silence personnel où l'on peut penser sans être tenaillé par la trouille de la note. Comme me le disait l'un d'entre vous, il y a quelques semaines : " *Ici, au lycée, on ne parle jamais. En classe on bavarde. Dans la cour on gueule. Dans les couloirs on chahute.*" On vous a trompés sur toute la ligne... "*Ne discute pas avec ton voisin... tu le diras à la réunion de classe...*". Sauf que jamais on n'a fait de réunion de classe ! Ou alors pour parler de ce que le maître avait décidé à l'avance. Ou alors dans deux ou trois écoles comme on en voit parfois à la télé.

Déjà, tout petits, on vous a fait apprendre des tas de choses, des tas de choses très bien d'ailleurs... comme **Le dormeur du val** de Rimbaud. Moi, par exemple, j'ai quatre enfants et tous les quatre ils ont appris au moins trois fois **Le dormeur du val** de Rimbaud. Ils peuvent le réciter devant un instituteur, un professeur et même un inspecteur. Ils peuvent expliquer ce qu'est un "enjambement" et montrer pourquoi Rimbaud a reporté le verbe "dormir" au début du troisième vers de la deuxième strophe. Peut-être même que parmi vous, Ridha et Hakim, José et Sylvain, il y a encore un ou deux qui pourraient, en cherchant bien, expliquer ça. Ils gagneraient alors quelques bons points dans ce grand "jeu des mille francs" qu'est devenue l'École, dans cet univers étrange que vous connaissez maintenant si bien au point de ne plus vous étonner que ce soit ceux qui connaissent les réponses qui y posent les questions... et qu'il n'y ait guère, pour ceux qui ne connaissent pas les réponses ou pour ceux qui sont pétrifiés de trouille quand le professeur leur adresse la parole, que des lots de consolation.

Parce qu'à l'école ce que l'on vous a appris, depuis toujours, ce sont des "connaissances" que vous avez plus ou moins soigneusement empilées, jamais ce que dans notre jargon nous appelons des "compétences", c'est-à-dire des savoirs qui répondent à des questions que vous vous posez, qui renvoient aux situations que vous vivez et dont vous pourriez vous emparer pour réaliser cette alchimie mystérieuse que

constitue tout apprentissage, quand quelqu'un fait de la vie avec de la mort, se saisit de ces vieilles choses déposées dans les bibliothèques et les manuels scolaires pour se les agréger, les inscrire dans un projet et, paradoxalement, devenir un peu plus lui-même... Car il y a bien deux manières d'apprendre Rimbaud : on peut l'apprendre comme une connaissance pour pouvoir faire face aux situations d'examen ou bien l'apprendre comme une compétence pour pouvoir le relire un soir de désespoir ou de solitude, un jour de colère ou de révolte, pour pouvoir donner une autre forme à sa colère ou à sa révolte que la destruction violente. Mais, de ce Rimbaud-là, on vous en a privé si longtemps que je comprends bien que vous en soyez venus à douter de son existence. En vous privant du sens de ce que l'on vous enseignait, on vous a fait la pire des violences... et l'on s'étonne maintenant de constater votre propre violence.

Mais je vous parle de Rimbaud et je vous sens hésitants, dubitatifs et même un peu moqueurs. Je suis sûr, qu'en me lisant, beaucoup d'entre vous se disent que c'est encore là une vieillerie scolaire, à mille lieues de vos préoccupations quotidiennes et avec laquelle on vous a fait trébucher maintes fois depuis que vous fréquentez l'école. Vous êtes de ceux pour qui Rimbaud c'est d'abord l'humiliation de n'y rien comprendre, tandis que les bons élèves opinent du chef pendant le commentaire inspiré du maître et s'émerveillent devant les "haillons d'argent" ou le "frais cresson bleu". Mais je vous jure qu'au fond ils n'y comprenaient pas plus que vous et que, pour vous, ces choses-là - que vous trouvez encore aujourd'hui si "balourdes" - auraient pu avoir du sens et même vous donner du plaisir. Mais je sais qu'on vous a laissé entendre prématurément que toutes ces histoires n'étaient pas vraiment pour vous. Non par méchanceté... au contraire même, parfois : parce qu'on considérait que c'était trop éloigné de vos préoccupations et trop étranger à votre monde. Sans doute vous voulait-on du bien en vous laissant plus ou moins à l'écart de ce que l'on croyait trop difficile pour vous et en vous cantonnant dans les articles de journaux sur les matchs de foot ou les faits-divers ? Mais **Le dormeur du val** c'est un sacré fait-divers et qui dépasse, de loin, dans ce qu'il nous dit, l'anecdote qu'il nous raconte. C'est ça la littérature. Des faits-divers qui ne vieillissent pas et ne sont pas périmés le lendemain de l'article qui nous en parle. Des faits-divers qui nous permettent de comprendre encore ce qui nous travaille aujourd'hui, le sens de notre révolte, le scandale insupportable de la guerre et celui, plus insupportable encore, d'un jeune frappé en pleine adolescence et qui meurt à l'instant même où il entrevoit le bonheur et la beauté... Mais là, je dérape et, en plus, je plagie Rimbaud et, comme je suis bien loin d'être aussi bon que lui, je risque bien de vous éloigner encore de ce que je voudrais vous aider à découvrir. Car je sais bien que c'est difficile : je sais qu'on vous a fait crouler sous un flot de commentaires et de questions, un véritable parcours du combattant qui décourageait la moindre complicité avec le texte, éloignait la moindre émotion. Et puis je sais que vous êtes de ceux qui bégayaient au moment de la récitation et essayaient les quolibets de vos camarades avant de vous venger, à la dérobée et quand c'était possible, par un coup de poing à la récréation.

Et puis, comme le disait Lucien la semaine dernière quand je vous ai présenté la nouvelle de Maupassant : *"Qu'est-ce que vous allez chercher là ? C'est un truc trop compliqué. Nous on est illettrés, comme disent les profs. D'ailleurs c'est vrai, on sait même pas faire une phrase !"* Et tu avais raison Lucien : vous ne savez pas faire une

phrase. Quand vous écrivez, vous commencez en sachant à peu près ce que vous voulez dire et puis, très vite, vous dérapez : on ne s'y retrouve plus entre les singuliers et les pluriels ; il y a des pronoms dont on ne sait pas à qui et à quoi ils renvoient... Et, vous-même, quand vous vous relisez, vous n'y comprenez plus rien ! D'ailleurs, si vous ne savez pas faire une phrase, ce n'est pas un hasard : c'est qu'on ne vous l'a jamais appris. On a toujours cru que savoir faire une phrase c'était naturel, que ça venait comme ça et que, si vous n'y arriviez pas, c'est que vous y mettiez de la mauvaise volonté. Et, pourtant, les linguistes savent bien aujourd'hui qu'il n'y a rien de moins "naturel" qu'une phrase, que c'est une construction culturelle entre l'onomatopée et la période et que cela demande une formation spécifique. Mais cette formation, on ne vous l'a jamais donnée : tout au plus, vous a-t-on appris à reconnaître une phrase parce qu'elle commençait par une majuscule et finissait par un point. Mais, comme vous le diriez si bien vous-mêmes, *"il ne suffit pas de savoir reconnaître une bagnole pour savoir la fabriquer ou même la réparer !"*.

Et pourtant, ces phrases que vous ne savez pas faire dans les exercices académiques qui vous sont demandés par les manuels scolaires, vous avez réussi à en faire quand je vous ai demandé d'instruire le procès du personnage de la nouvelle de Maupassant, celui qui fait un fils naturel à la servante de l'auberge et le retrouve plusieurs années plus tard. De sacrées belles phrases même... parce qu'il vous fallait alors défendre un point de vue dans un rituel qui excluait la violence. Vous avez appris à les faire en les faisant et parce que le dispositif que je vous avais proposé imposait - lui, le dispositif, pas moi ! - de vous faire comprendre et d'éviter d'employer un pronom personnel sans que l'on sache qui ou quoi il désigne. Vous vous êtes lancés parce que la situation était exigeante et vous avez lu et relu Maupassant. Rapidement d'abord, "parce que c'est une histoire facile à comprendre" et qu'en la survolant vous pouviez vous faire une idée rapide... parfois une idée complètement fautive, mais à ce moment-là, ça n'avait pas d'importance. Après, quand il s'est agi de défendre un point de vue, de discuter l'opinion de l'autre, de chercher des excuses et des justifications, de débusquer des indices, vous vous êtes replongés dans le texte et vous avez traqué les adjectifs et les adverbes, vous avez regardé de près les temps des verbes et les indicateurs narratifs, comme nous disons. Et vous avez découvert que rien n'est innocent dans un texte et que le lire c'est, tout à la fois, s'en faire une idée, projeter du sens qui vient de soi et aussi, indissociablement, être attentif à ces moindres détails qui nous permettent de vraiment le comprendre, voire de démentir la première idée qu'on s'en était faite. Souvenez-vous du temps infini passé à discuter, en le décortiquant dans les moindres détails, le passage du viol ; et souvenez-vous de nos débats pour établir, à partir des indices que nous livre l'auteur, si la fille était aussi responsable ou pas. Bien sûr, chacun y allait d'abord de son idée personnelle sur la question et renvoyait ainsi au groupe ses préjugés ou son désir de provocation... mais, quand on a regardé le texte de près, de très près, alors il a fallu en rabattre, en travaillant sur des "indices textuels" précis. Ce jour-là, je crois que, vraiment, vous avez appris à lire. Et vous avez appris aussi quelque chose comme la probité. Vous avez progressé dans cette attitude fondatrice de toute socialité qui consiste à sortir de ses impulsions premières et de la violence immédiate de ses réactions pour ébaucher quelque chose qui ressemble à un dialogue entre des êtres raisonnables.

Il y eut aussi ce jour où nous avons travaillé sur ce texte de Primo Lévi, extrait de **La trêve**... ce texte qui raconte l'histoire de cet enfant de trois ans né à Auschwitz, amputé de ses jambes, qui n'avait jamais vu un arbre et n'avait jamais pu dire un mot. Vous vous souvenez que tout le monde dans la baraque se démenait auprès de lui, tentait de l'amuser et de le distraire, tandis qu'un jeune hongrois de quinze ans passait ses journées à lui parler comme à un homme et tentait d'engager un vrai dialogue avec lui. L'enfant finit par dire un mot, un mot que personne ne comprit mais qui était un signe, qu'il entraînait enfin dans le cercle de l'humain... Je vous avais lu le texte oralement et vous m'avez demandé de pouvoir le relire chacun silencieusement. Et puis, je vous ai demandé d'écrire, d'écrire ce que vous vouliez sur cet enfant, ce petit enfant juif, mort à Auschwitz avant d'avoir pu véritablement communiquer avec quiconque. Vous êtes restés un moment silencieux. Inquiets. Emus par ce que vous veniez de lire, partagés entre votre foi de musulman et votre méfiance envers "une histoire de juifs". Je sentais pourtant que vous aviez envie d'écrire. Mais vous pensiez que c'était trop difficile, infiniment trop difficile pour vous. Et puis, l'un après l'autre, vous avez pris votre stylo, vous vous êtes risqués. Vous avez écrit des textes étranges, des poèmes, des prières à Allah pour un petit enfant juif, des textes de révolte et des injonctions contre l'oubli. Vous avez écrit des choses que vous n'auriez jamais osé dire. Et vous avez découvert que tout ce qu'on vous avait dit, tout ce que vous croyez jusqu'ici était faux : il y a des moments où il est infiniment plus facile d'écrire que de parler et où les savoir-faire orthographiques et grammaticaux vous reviennent naturellement, sans trop d'efforts ni d'inhibition. Il est des choses que l'on peut écrire et que l'on ne voudrait pas dire, que l'on ne saurait pas dire ou que l'on ne pourrait pas dire. Demandez-vous, allez, s'il est plus facile d'écrire ou de parler quand on veut annoncer une rupture sentimentale ! Et puis, au fond, vous savez bien que quand personne ne vous écoute plus, l'écriture reste le seul moyen de se faire entendre. "*J'écris parce que personne m'écoute*" explique Michèle Reverbel, écrivain public, qui passe sa vie à faire écrire ceux et celles qui sont fâchés avec l'écriture. Et il est vrai que l'écriture, quand on s'y met, est une chose étrange, un peu sacrée, qui inspire l'effroi et le respect. C'est une trace de soi qu'on laisse sur un papier, une trace que d'autres pourront déchiffrer sans qu'on maîtrise vraiment ce qu'ils vont en faire. Pensez aux lettres d'amour conservées précieusement dans un coffre ou brûlées pour qu'elles consomment celui ou celle qui les a écrites. Pensez à ces pays où les tyrans brûlent les "mauvais livres", à ces Etats où l'on idolâtre un livre sacré. Pensez à ces bouts de papier écrits après la lecture du texte de Primo Lévi et emportés par chacun d'entre vous avec ce mélange de joie et de honte. Pensez à cela, bon sang... et oubliez les notes de dictées.

Et, finalement, si vous voulez que j'aille jusqu'au bout de ma pensée, je crois que l'Ecole, toute entière et avant toute chose, c'est d'abord fait pour apprendre ces moments-là. C'est un endroit un peu protégé du tumulte du monde où l'on peut prendre le temps de faire ces choses étranges que sont, pour vous, lire et écrire. Car lire et écrire deviennent alors des moyens d'entrer dans une relation aux autres qui soit véritablement rencontre. Et l'humain ne se révèle, comme le dit le philosophe Emmanuel Lévinas, que dans une relation qui ne soit pas violence.

L'Ecole, dans ces conditions, doit d'abord, pour moi, permettre la rencontre entre des êtres sur un autre registre que celui de la violence et des rapports de force ; elle a pour fin de rendre possible ce désintéressement dont parle Lévinas, ce moment où l'on fait taire son propre vacarme, où l'on oublie ses propres références, où l'on accepte de saluer l'autre, de le reconnaître dans son individualité irremplaçable avant même de le connaître, en acceptant même qu'il échappe à notre connaissance, qu'il échappe à notre raison. Il n'y a pas pour moi d'autre humanité que dans cette rencontre fugace, cet instant où l'on ne se voue plus à soi-même mais où l'on se projette hors de soi, ce moment proprement miraculeux, comme le dit Lévinas, où de l'humain surgit, parce que la violence est suspendue et que quelque chose se passe dans un ordre qui n'est plus celui des sciences, fussent-elles humaines. Et je crois que ce moment-là, bien souvent, passe par la lecture et l'écriture qu'on a malheureusement si souvent réduites pour vous à de pures "utilités scolaires" et que l'on considère, dans bien des cas, comme de simples obligations du programme.

A vous, je peux bien le dire : à ceux qui veulent fonder l'Ecole sur la seule raison, encyclopédique ou pas, je préfère ceux qui veulent la fonder sur la paix, ceux qui croient que l'appel à la paix est plus ancien, plus fondateur, que l'appel à la vérité rationnelle.

Ainsi, la lecture et l'écriture construisent du sens, mais à partir du moment seulement où elles tentent d'échapper à toute forme de violence. Il s'agit d'accepter que la confrontation entre les êtres permette à ces êtres de se comprendre et de comprendre le monde, leur permette de construire leur humanité dans la mesure seulement où elle récuse toutes les tentations de pression, de séduction, de manipulation, dans la mesure où elle s'inscrit délibérément dans une paix fondatrice. "*Tout est-il dicible?*" demande Marc-Alain Ouaknin, un disciple de Lévinas. *Tout, sauf ce qui naît de la violence et qui conduit à la violence...*" Seule la paix, le désir de paix, peuvent fonder une "vérité universelle" puisque, par eux, la parole s'inscrit dans la perspective d'une rencontre où le "convaincre" ne soit pas un "vaincre". L'inverse est impossible : aucune vérité ne peut fonder la paix, puisqu'elle se veut trancher du juste et du faux sans avoir intégré le préalable du refus de la violence. Car, il n'y a rien en amont du refus de la violence, rien qui lui soit fondateur, que ce refus de la violence lui-même en tant qu'il est expression irréductible d'humanité.

Entendons-nous bien pourtant. Je ne veux pas vous faire croire qu'apprendre à lire et à écrire garantit absolument contre toute forme de violence. Je ne peux pas vous dire que les peuples cultivés seront immanquablement des peuples en paix, échappant à toute volonté d'exercer un pouvoir hégémonique sur les autres et délivrés à jamais de toute tentation de violence, voire de barbarie. Ce serait absurde et contraire à ce que, malheureusement, l'histoire de ce siècle tout entier nous apprend. Lire et écrire ne nous libèrent de la violence que s'ils participent d'un effort tout entier de la personne pour se dégager de la violence, s'ils sont accompagnés de cet acte fondateur que décrit le sociologue Marcel Mauss en conclusion de ***l'Essai sur le don*** : "il faut d'abord poser les lances", comme l'ont fait les Chevaliers de la Table Ronde quand ils décidèrent de parler, de partager, de s'expliquer avant de passer à la violence et dans l'espoir de n'avoir plus à y recourir.

C'est pourquoi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'a de sens et de portée véritablement éducative que s'ils s'inscrivent dans une pédagogie de la paix, ou, au moins, une pédagogie qui soit portée par l'intention fondatrice d'offrir aux hommes des occasions de rencontre et de partage plutôt que de rivalité et de violence. C'est donc moins, finalement, une affaire de technique qu'une affaire d'éthique, et, plus fondamentalement encore, une affaire de politique : "Dis-moi pourquoi et comment tu apprends à lire et à écrire aux enfants et je te dirai quelle société tu prépares."

Je me suis laissé entraîner, j'en suis bien conscient, loin de notre problème de lundi dernier. Je ne suis pas certain que vous m'ayez suivi complètement... mais je ne suis pas sûr non plus que vous n'ayez pas compris ce que j'ai essayé de vous dire. Je vous l'ai écrit parce que je crois que c'est mieux : ça vous donne le temps d'y réfléchir. Vous n'êtes pas forcés d'être d'accord avec moi. Mais ce que j'aimerais bien c'est que vous me répondiez. Quand j'étais jeune, il y avait une chanson de Richard Anthony qui disait "*Donne-moi ma chance encore*". J'aimerais tellement que cette formule devienne celle de tous les éducateurs du monde et que l'on donne tort, enfin, à cette autre rengaine de ma jeunesse que chantait, à la même époque, Johnny Halliday : "*Noir, c'est noir, il n'y a plus d'espoir!*".

Votre professeur de français qui a encore tant de choses à apprendre...

N.B. *Bien sûr, je n'ai pas envoyé cette lettre à mes élèves. Mais je leur ai écrit personnellement, à chacun d'eux, plusieurs fois dans l'année, à leur domicile. La plupart d'entre eux m'ont répondu et certains continuent encore, deux ans après, à m'écrire. Rien ne les y oblige et je suis certain que cela leur demande souvent un effort immense. Mais c'est un effort que personne ne peut jamais faire à la place d'un autre. Comme personne ne peut jamais apprendre à lire et à écrire à la place de quiconque. Notre seul pouvoir - mais ce n'est pas rien - c'est de créer l'espace de sécurité où l'on puisse tenter d'apprendre à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant... et sans risquer l'humiliation ou l'exclusion. C'est aussi de créer des occasions qui rendent possibles, utiles et signifiantes les situations du lire/écrire. C'est, enfin, cette exigence confiante du regard qui appelle sans juger et autorise le meilleur sans prétendre le produire.*

Résumé

Sous la forme d'une lettre adressée à des élèves réputés "illettrés", l'auteur s'interroge sur les raisons pour lesquelles certains jeunes sont ainsi exclus du lire/écrire. Il évoque également, en reprenant le travail effectué avec eux, les conditions d'une possible réconciliation qui dépasse les clivages traditionnels : lecture fonctionnelle/lecture culturelle, priorité au sens donné par le sujet/priorité à la probité linguistique, acquisition des pré-requis/travail sur la prise de risque.

Mais, plus fondamentalement encore, il s'interroge sur les conditions qui permettent de faire de l'apprentissage du lire/écrire autre chose qu'un apprentissage technique. Il se pose la question des finalités fondatrices de cet apprentissage et montre qu'il a une portée philosophique et politique essentielle : condition du sursis à la violence et de la constitution d'une socialité démocratique, il ne prend ainsi son sens que s'il s'inscrit dans le projet d'une véritable "pédagogie de la paix".

Index

BENTOLILA Alain	Lecture et maîtrise de la langue	p. 11
BUSER Pierre	Dyslexies acquises et dyslexies de développement	p. 59
CHISS Jean-Louis	Proposer une didactique de la lecture	p. 125
DUBOIS Daniel	La lecture en sixième	p. 173
FAYOL Michel	A propos de la compréhension	p. 87
FOUCAMBERT Jean	La lecture ? Un apprentissage linguistique comme les autres...	p. 104
FRIEDEL Jacques	Avant-propos	p. 4
JAFFRÉ Jean-Pierre	Ecritures et lecture	p. 37
LE GUAY Isabelle	La préparation à l'apprentissage de la lecture : un préalable important	p. 25
MEIRIEU Philippe	Lettre à mes élèves que certains disent illettrés...	p. 192
MORAIS José	La lecture et l'apprentissage de la lecture : des questions pour la science	p. 46
PERETTI Claudine	La mesure des difficultés des élèves en lecture	p. 149
QUÉRÉ Yves	Lecture et imagination	p. 187
RÉMOND Martine	Pour une pédagogie de la compréhension au cycle III	p. 158
ROBILLART Guy	L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux	p. 134