

LES JOURNÉES DE L'OBSERVATOIRE

**La lecture  
dans les trois cycles  
du primaire**

---

JANVIER 2000

**O.N.L. - 1, rue Descartes – 75231 Paris cedex 05**

e-mail : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)

Tel : 01 55 55 96 36 / Fax : 01 55 55 97 37

<http://www.inrp.fr/ONL>



## Sommaire

Avant propos	P. 5
Lecture et maternelle	P. 7
La lecture au cycle 2	P. 32
Littérature de jeunesse et apprentissages	P. 55
La lecture au cycle 3	P. 71
Publications de l'O.N.L.	P. 99



## Avant propos

L'Observatoire National de la Lecture a publié en 1999 un ouvrage, *Apprendre à lire*, qui présente l'état des réflexions dans le domaine de la lecture en Maternelle et en cycle 2. Un ouvrage similaire sur la lecture au cycle 3 doit paraître à la rentrée scolaire 2000.

Par ailleurs, l'ONL a fait paraître en 1999 un ouvrage sur la littérature de jeunesse à l'école primaire. Il a paru utile d'organiser une journée de présentation et de débats sur les thèmes évoqués dans ces publications, en présence d'enseignants, de formateurs et de chercheurs.

Chacune des quatre parties (*Lecture et Maternelle, Lecture en Cycle 2, Littérature de jeunesse à l'école primaire et Lecture en Cycle 3*) rapporte une présentation, suivie d'une table ronde et d'un débat. Les textes sont ceux des contributions orales, revues dans une forme écrite puis étayées par les intervenants.

Cette journée a attiré plus d'une centaine de participants aux Ministères de l'Education Nationale et de la Recherche. Je pense qu'elle a été un très net succès. Elle a permis d'aborder les principales questions que pose l'ONL dans ce domaine et de les confronter aux réactions de personnes proches de la pratique pédagogique des classes.

Ce type de dialogue nous paraît essentiel. Je remercie très vivement les quatre présentateurs, Alain Content, Michel Fayol, Jean Hébrard et Raymond Le Loch d'avoir fait un effort pour présenter clairement les points qui leur paraissaient les

plus importants. Pour les membres de l'ONL, comme pour tous, le sel est venu aussi des tables rondes, qui ont véritablement enrichi ou modulé ces présentations.

Que Marie-Claude Bajard, Anne-Marie Chartier, Jacques David, Thérèse Folch, Roland Goigoux, Brigitte Huvier, Serge Martin et Monique Peyramaure, soient très chaleureusement remerciés d'avoir accepté la tâche difficile de l'animation des tables rondes.

Enfin, malgré le temps limité dont nous disposions, un débat a pu avoir lieu à la fin de chaque session. Il a permis de contester certains points et de réaffirmer plus nettement encore le besoin de traduire des idées générales en pratiques pédagogiques. Merci aux intervenants qui ont ouvert la discussion à la réalité de l'apprentissage pragmatique.

Cette publication<sup>1</sup> a été réalisée par l'ONL sous la responsabilité de Bruno Germain et d'Isabelle Mazel. Masrine Karampour a retranscrit les interventions enregistrées.

Je me réjouis de la réussite et de la qualité de cette journée, qui doit être la première d'une série contribuant à entretenir un dialogue constructif et à constituer un réseau entre l'ONL et les destinataires de ses travaux.

Jacques Friedel  
Membre de l'Institut  
Président de l'Observatoire  
National de la Lecture

---

<sup>1</sup> Ce document est disponible sur le site internet de l'ONL, [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL). Un exemplaire écrit peut être obtenu en s'adressant directement à l'ONL.

## LECTURE ET MATERNELLE

### Communication

**Jean Hébrard**, Inspecteur Général de l'Education Nationale, membre de l'O.N.L.

Plusieurs orientations de travail sont en concurrence ou complémentarité en maternelle : travail sur la langue orale, approche du code grapho - phonologique, reconnaissance globale des mots, entrée dans la lecture par l'écriture. Comment se situer par rapport à ces différentes approches ? Que privilégier, et peut-on penser une progression de l'apprentissage sur le cycle ?

### Table ronde / Débat

Avec

**Anne-Marie Chartier**, Maître de Conférence, chercheur à l'INRP

**Thérèse Folch**, Maître Formateur IUFM de Montpellier, membre du Conseil d'administration de l'AGIEM, Association Générale des Institutrices et Instituteurs des Ecoles Maternelles.

---

Le dossier sur la maternelle, réalisé et diffusé par l'O.N.L. *Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle, 1997*, a été dirigé par Alain Bentolila et Jean-Pierre Jaffré.

---

## **Communication**

**Jean Hébrard**

Pour moi, la problématique centrale de l'école maternelle, c'est le langage. Bien évidemment le langage oral. La lecture à l'école maternelle, c'est d'abord le langage oral. Un travail régulier, fort, assidu et efficace, du langage oral peut permettre un accès aisé au langage écrit et plus particulièrement à la lecture. Quand on travaille sur la lecture à l'école maternelle on est dans l'oralité, quand on travaille l'écriture à école maternelle on est encore dans l'oralité. Le langage oral est non seulement l'objectif mais aussi l'instrument de travail de l'école maternelle.

Il y a sans doute deux grands axes de travail à l'école maternelle et tous deux sont inscrits dans cette oralité.

La première perspective consiste à aider l'enfant à passer progressivement d'un fonctionnement spontané du langage vers un langage socialement construit. Action spontanée d'abord, puisque d'après ce que nous disent les scientifiques, liée à cette capacité du cerveau humain d'analyser le langage qu'il entend puis de s'en servir à son tour ; non naturelle ensuite, c'est-à-dire pas seulement neurologique, bien qu'elle soit supportée par l'activité cérébrale, mais fruit d'une culture humaine, d'une série d'inventions humaines, d'arts et techniques fabriqués par l'homme. Je crois que c'est ce passage d'un fonctionnement produit de l'espèce humaine à un fonctionnement produit de la culture humaine qui se produit tout au long de l'école maternelle. Comment ? Les psycholinguistes nous ont permis de repérer quelques grandes étapes de ce fonctionnement langagier. Comme on le sait, ces étapes sont progressivement entrées dans la vulgate pédagogique et l'on peut les retrouver, par exemple, dans les instructions officielles en vigueur, ou encore dans les

compléments aux Instructions Officielles qui ont été débattus ces derniers mois. Quelles sont-elles ?

**Première étape** : c'est une étape importante pour les enfants de deux ans qui arrivent de plus en plus souvent dans les classes. On est dans le langage de l'immédiateté : un langage tout entier pris dans la situation, « langage d'action » appuyé tout entier sur ce que l'on est en train d'évoquer et qui est là autour de soi. Les partenaires de la communication sont présents : c'est toi, c'est moi, celui dont on parle, c'est *lui*, c'est *il...* et ce dont on parle, dans la plupart des cas, on le désigne. On le désigne par le corps, par le doigt qui montre, par le regard, etc. Ce premier langage fonctionne dans la situation d'énonciation et il semble impossible d'empêcher un enfant, qui entend et voit normalement, de l'acquérir quel que soit par ailleurs le travail fait ou non fait à l'école maternelle. L'école maternelle, produit de notre culture, produit très français de notre culture très française, est-elle d'ailleurs le lieu idéal pour permettre cette acquisition du premier langage oral ? Après tout, c'est un lieu complètement opposé au lieu écologique normal de l'acquisition du langage. Le milieu naturel de l'acquisition du langage, c'est l'espace dans lequel un apprenant se trouve immergé et intégré par des adultes et d'autres enfants plus âgés, qui maîtrisent déjà le langage. L'école maternelle produit 25 ou 27 « jumeaux » qui bénéficient bien moins que dans une situation écologique normale de l'apport du langage des adultes autour d'eux. Ceci montre, par ailleurs, que créer des sections homogènes de classes d'enfants de deux ans n'est pas obligatoirement la forme la plus intelligente d'organisation pour l'aide au développement du langage.

**Deuxième étape** : ce que les psycholinguistes appellent, d'un terme barbare *le déplacement de la référence*, c'est à dire la capacité pour l'enfant d'être capable de se servir du langage non plus pour vivre dans le contexte qui est le sien mais pour évoquer précisément ce qui n'est pas là et dont on peut parler,

ce qui a été, et ce qui peut être. Imaginer ce qui sera ou ce qui est en dehors du « présent maintenant », récit ou projet, utiliser une référence dans le contexte culturel, c'est le deuxième pas de l'acquisition du langage et c'est aussi entrer dans la problématique de l'écrit. Car si l'écrit a une fonction dans notre société, c'est véritablement de venir appuyer le récit et le projet. Lorsque nos civilisations inventent l'écriture c'est pour mettre en mémoire, pour structurer les informations afin de ne pas les perdre. L'écriture est d'abord un aide-mémoire, un art de la mémoire. Ce n'est pas une transcription de la parole. Ce n'est que progressivement qu'elle se rapproche de plus en plus de la parole sans jamais la mimer totalement, la coder totalement. Comprendre ce qui a été écrit n'est pas très différent de comprendre le récit ou le projet qu'on imagine. L'écrit implique une relation de compréhension en différé, la personne avec qui l'on échange de l'information n'est pas là devant son interlocuteur. Cette absence de la personne avec laquelle on échange l'information va conduire à une complexité plus grande du code qu'on utilise, de la langue qu'on utilise, des formes rhétoriques qu'on utilise et va donc demander à l'enfant plus d'effort. Le passage de l'oralité à l'écriture n'est donc rien d'autre que le passage de formes orales plus ou moins facilement manipulables, dans lesquelles la présence d'un interlocuteur et le dialogue permettent effectivement à l'apprenant de tâtonner en s'appuyant sur l'interactivité des échanges, par exemple en demandant des informations supplémentaires, à une forme où il devra tout gérer lui-même parce qu'il n'aura personne devant lui pour l'aider à décoder et à comprendre. Le premier travail de l'école maternelle est là : conduire l'enfant à la capacité de maîtriser le fonctionnement complexe du langage d'évocation dans son code, dans ses références et dans son contexte culturel. C'est l'un des rôles essentiels de l'école maternelle.

**Troisième étape** : c'est la réflexion initiale sur la manière dont fonctionne le langage. Pourquoi est-ce une étape nécessaire ? Parce que l'ancrage du langage dans l'écriture ne se fait que

par cette réflexion. De quoi l'enfant a-t-il besoin dans nos civilisations d'écriture alphabétique ? De comprendre ce que nous avons nommé le *principe alphabétique*, c'est à dire la perception des correspondances phono - graphologiques qui fonde le codage écrit ; l'articulation entre les signes écrits et la partie qui, dans notre écriture, code la phonographie de l'écriture : les sons de la langue. Il faut certainement du temps pour que l'enfant comprenne cela. Par exemple, dans des sociétés sans écriture, ou dans les groupes humains analphabètes, cette conception qu'il y a du son dans la langue n'est pas évidente. Il faut du temps pour construire cela et c'est aussi l'un des grands champs de la maternelle. Traditionnellement, pour opérationnaliser cette perspective dans les écoles maternelles on fait des jeux de langage, de chant, de récitation, des jeux de doigts, etc. Depuis quelques années nous réfléchissons sur la manière d'amener plus, et mieux, les enfants à percevoir cette relation *épilinguistique* (terme employé par Jean-Emile Gombert, par préférence à celui de *métalinguistique*). Il y a deux pistes particulièrement expérimentées aujourd'hui en maternelle : la piste qui va vers des activités d'épellations phonétiques, qui avait été mise en vigueur et à *la mode* par la méthode du Sablier dans les années 70, méthode venue du Canada. Et puis une orientation qui aujourd'hui fonctionne bien, que plusieurs collègues expérimentent, en particulier Jean-Pierre Jaffré qui a fait partie de l'équipe qui a réfléchi à l'O.N.L. sur l'école maternelle, et qui consiste à amener l'enfant à construire progressivement une conception qu'il maîtrise du code alphabétique, en passant moins par la lecture que par l'écriture. C'est-à-dire en entraînant très précocement l'enfant à imaginer la manière dont se constitue le code. On sait qu'il passe, pour faire court, par deux étapes.

Premièrement : l'appréhension qu'il y a un code, c'est à dire que les écritures ne sont pas des images ou des étiquettes. Je me rappelle de cet enfant à qui je demande s'il sait écrire et qui m'écrit *crocodile* sur une feuille de papier puis l'entoure d'un rectangle. Lorsque je lui demande s'il sait écrire autre

chose, il écrit *papa*, avant de l'entourer de même. Cela, c'est l'étiquette : l'écriture comme image. D'un autre côté, il y a l'approche du principe alphabétique : un système de codage qu'on peut construire et reconstruire.

Deuxièmement : ce code suppose une analyse phonologique qui s'appuie d'abord sur la syllabe. On voit progressivement l'enfant comprendre que l'on peut coder des syllabes, et, ensuite seulement, il perçoit qu'on peut coder en deça de la syllabe des unités phonologiques plus simples : des phonèmes. Voilà en gros le travail de l'école maternelle.

Faut-il conduire les enfants vers la *lecture globale* ? C'est un débat. Personnellement, comme les membres de l'O.N.L., je pense que c'est une impasse. Mais le débat persiste. Par contre, il faut aider l'enfant à construire le langage de l'écrit, certainement. Il faut aider l'enfant à construire le code alphabétique, certainement. Il faut commencer à le faire lire. Ces objectifs suffisent amplement à occuper les trois ou quatre ans de l'école maternelle. Et je ne suis pas sûr qu'il reste du temps pour apprendre à lire...

## Table ronde

### Anne-Marie Chartier

Je voudrais pour ma part poser la question de l'articulation entre recherche et pédagogie du langage oral ou écrit en maternelle. Cette question a des incidences sur les contenus des apprentissages à programmer, sur la formation des enseignants et sur les mises en œuvres pédagogiques dans les classes. Il me semble que la façon dont ces différents éléments se sont entrecroisés est en cours de transformation rapide, ce qui pose des problèmes faciles à pointer mais difficiles à résoudre.

Premier point, l'explosion des publications scientifiques. Depuis une vingtaine d'années, nous assistons à une démultiplication des recherches et donc à une croissance rapide des savoirs sur les apprentissages concernant l'acte de lecture. Les chercheurs ne cessent de se plaindre que les enseignants ne tiennent pas compte des résultats de la recherche mais l'inflation des articles est telle qu'on ne sait pas comment on pourrait, même à y passer tout son temps, se tenir suffisamment au courant. De plus, les résultats produits sont sans cesse à réactualiser : 80% des textes cités dans le livre de l'ONL *Apprendre à lire* ont moins de dix ans. Comment un pédagogue, qu'il soit formateur ou sur le terrain, peut-il trier de façon pertinente et tirer des orientations utiles pour la classe, si les savoirs sur lesquels il pourrait s'appuyer sont déjà dépassés quand il en prend connaissance ?

Deuxième point, la majorité des recherches provient du monde anglo-saxon. C'est dire que les résultats qu'elles ont produits concernent des apprentissages effectués en anglais et dans des écoles maternelles anglaises ou américaines. Il est probable qu'un enseignement qui vise à faire lire et écrire en anglais pose des questions propres à cette langue et ne peut donc servir de modèle pour penser directement l'enseignement en pays francophone.

De plus, les systèmes de pré-scolarisation et leurs traditions pédagogiques diffèrent énormément d'un pays à l'autre. Or, ces données institutionnelles sont totalement passées sous silence par les chercheurs. Je voudrais à ce propos faire une petite remarque qui touche à la fois à des questions de vocabulaire et de tradition pédagogique. Par exemple, quand Jean Hébrard parle aujourd'hui de "méthode globale", je ne suis pas sûre de savoir de quoi il parle, car cette expression désigne des choses bien différentes sous la plume des chercheurs anglo-saxons et sous celle des pédagogues français. En France, la tradition oppose "méthode syllabique" et "méthode globale", l'une combinant les mots à partir des unités inférieures, lettres et syllabes, l'autre décomposant progressivement phrases et mots pour aller vers les constituants élémentaires. Pour les Anglo-saxons, il s'agit de méthodes phoniques ou de méthodes des mots entiers (whole-word method,

appris globalement sans aucune décomposition). Ces traditions pédagogiques différentes sont fondées sur l'histoire des mouvements pédagogiques mais aussi sur les caractéristiques de la langue enseignée (en anglais, les syllabes non accentuées sont "écrasées" à l'oral et presque impossibles à repérer pour les enfants). La nouveauté, c'est qu'aujourd'hui les chercheurs francophones ont adopté le vocabulaire de leurs collègues américains et que le livre de l'ONL oppose méthode phonique et méthode globale comme s'il s'agissait d'une donnée hors de l'histoire des institutions. Quel profit des praticiens peuvent-ils donc tirer de recherches qui s'appuient sur des modalités de scolarisation et sur des caractéristiques linguistiques qui ne sont pas celles de la France ? S'agissant des processus de scolarisation, peut-on transférer les savoirs construits dans un lieu et pour une langue au reste de la planète ?

Troisième point, concernant les objets de la recherche. Ce qui fait la légitimité et la validité scientifiques d'une recherche, c'est la délimitation stricte de son objet. S'agissant des premiers apprentissages de la lecture, les chercheurs ne peuvent se focaliser sur l'ensemble des paramètres que doit traiter empiriquement un maître dans sa classe. Ils s'intéressent soit à la conscience phonique, soit aux activités méta-syntaxiques, soit aux mouvements oculaires, etc.

Cet éclatement de *l'acte lexique* en une multitude de sous-composantes ne pose pas problème tant qu'on est dans une problématique de chercheur.

En revanche, une telle approche ne permet nullement de se faire une idée du poids respectif de chacun de ces éléments dans le processus d'apprentissage ni de déterminer une hiérarchie des priorités de travail, pour tel enfant ou à tel niveau. On voit bien les effets pervers que cela peut avoir en pédagogie, lorsque certains dispositifs expérimentaux de diagnostic deviennent le point de départ d'exercices pour la classe. Le travail de l'enseignant se trouve éclaté en une multitude de mini-apprentissages, visant à améliorer la conscience métacognitive, ou le repérage des rimes, la reconnaissance des étiquettes, la connaissance de l'alphabet, le

codage des prénoms, etc. Mais lorsqu'on ajoute de nouveaux exercices dans le temps limité de la classe, on en laisse tomber d'autres. Comment choisit-on ce qu'on laisse tomber ? Ce qui fait, dans la vie de la classe, l'efficacité et le bon fonctionnement d'un apprentissage, c'est la capacité du maître à intégrer une multiplicité de paramètres en les hiérarchisant fonctionnellement.

Si l'on est d'accord pour penser que la pédagogie la plus informée scientifiquement n'est pas un cumul de dispositifs de recherche appliquée, il faut accepter de penser que les pédagogues ont à légitimer leur espace propre d'intervention, qui doit tenir de bien d'autres données que celles des savoirs concernant un objet particulier d'apprentissage.

Je voudrais m'arrêter là pour l'instant en donnant la parole à Thérèse Folch, parce qu'elle fait partie des praticiens qui pourraient illustrer mes propos un peu généraux par un exemple particulier. En effet, depuis plusieurs années, elle a introduit des ateliers d'écriture dans sa classe, en partant d'une recherche avec Jean-Pierre Jaffré, dans la lignée du travail d'Emilia Ferreiro. Que se passe-t-il quand un dispositif de recherche devient un dispositif pédagogique ? Comment les enseignants qui se sont emparés des ateliers d'écriture, en France, mais aussi dans d'autres pays de langue latine, transforment-ils ce qui a été conçu pour observer la psycho-genèse de l'écrit chez l'enfant, en activité contrôlée d'apprentissage ?

### **Thérèse Folch**

Dans le cadre des animations AGIEM de l'académie de Montpellier, en 1991, nous avons invité J.P. JAFFRE qui était alors chercheur au C.N.R.S. d'Ivry. Son intervention, concernant l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, a provoqué une véritable remise en question de nos pratiques pédagogiques .

Nous nous sommes demandé comment les pratiques pédagogiques pouvaient se nourrir des travaux des chercheurs sans que la classe devienne un laboratoire. Dans un premier temps, nous avons essayé de réfléchir sur nos façons de faire en rapport avec les comportements des enfants.

Notre constat était que spontanément les enfants de PS aiment écrire et qu'au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité, cet appétit pour l'écriture diminue.

Nous nous sommes interrogées, en tant qu'enseignantes d'école maternelle, sur notre part de responsabilité, dans ce constat. En quoi décourageons-nous ces enfants dans leurs entreprises ?

Nous avons pensé que, dans nos pratiques de classe, nous substituions le graphisme (apprentissage de la gestuelle de l'écriture dans sa forme et dans sa trajectoire, apprentissage certes très important à l'école maternelle) à la production d'écrit à usage social. La mise en place des ateliers d'écriture nous a paru pouvoir corriger ce manque et amener l'enfant à entrer autrement dans le domaine de l'écrit.

Cette nouvelle forme de travail s'est heurtée à diverses réticences : pouvait – on permettre aux enfants de produire de l'écrit avant d'avoir acquis « la norme » orthographique ? Comment accepter des productions « illisibles » selon nos critères habituels ? Leur permettre ainsi de produire des erreurs ne risquait-il pas de leur faire mémoriser des mots mal orthographiés ?

A partir de cette analyse, nous avons revu nos façons de faire en permettant aux enfants de prendre plus d'initiatives. Nous avons clairement mis sous le terme « écriture » 2 volets : le graphisme (c'est à dire la technique de l'écriture) et les ateliers d'écriture pour permettre aux enfants de « s'apprendre à écrire ». Le défi étant lancé, il ne restait plus qu'à mettre en place dans nos classes des « ateliers d'écriture », et à nous retrouver régulièrement pour faire le point sur nos expériences respectives et tenter de résoudre nos problèmes.

Notre itinéraire a été balisé de tâtonnements, de beaucoup d'interrogations, de difficultés pour interpréter les productions des

enfants et pour les aider à progresser dans la construction de leurs savoirs linguistiques et graphiques.

Nous avons très souvent sollicité l'aide de personnes « ressources », en particulier J.P. Jaffré que nous remercions, car il nous a permis de continuer dans notre entreprise, en apportant des réponses à nos questions tout au long de la mise en place de ce nouveau dispositif et en nous proposant une démarche productive.

Nous avons également demandé à Claudine Garcia-Debanc, professeur à l'I.U.F.M. de Toulouse, d'intervenir sur ce sujet, dans le cadre d'une animation AGIEM.

Voici comment je décrirais brièvement notre démarche pédagogique.

Les enfants qui arrivent à l'école ont déjà rencontré, dans la rue, dans la boîte aux lettres, dans les kiosques, dans les librairies... différents objets porteurs d'écrits (affiches, lettres, prospectus, journaux, magazines, albums...).

Dans un premier temps, nous essayons d'évaluer les représentations et/ou les savoirs qu'ils ont par rapport à ces écrits.

Nous cherchons alors à faire évoluer leurs idées erronées, à prendre appui sur leurs acquis et finalement à faire de l'écrit un objet de curiosité, d'intérêt, de questionnement :

« l'écrit à quoi ça sert ? » : fonctions de l'écrit ;

« l'écrit comment ça marche ? » : fonctionnement de l'écrit.

Pour aider l'enfant à apporter des réponses à ces questions et ainsi l'initier au monde de l'écrit, il nous paraît important de faire de ce domaine un terrain d'expériences actives, dans lequel le jeune explorateur s'engage dans une quête cognitive individuelle.

Nous souhaitons que les enfants puissent tous parvenir à :

- prendre des repères multiples dans un environnement d'écrits variés ;
- réactiver et réinvestir les acquis ;

- organiser seuls ou avec des camarades des résolutions de problèmes d'écriture ;
- expliciter leurs intentions d'écriture ;
- justifier leurs procédures ;
- comparer leur production à celles des autres ;
- intégrer progressivement les normes d'écriture.

Ainsi, nous proposons trois types d'activités ; une dans laquelle l'enfant est *récepteur d'écrits (lecture)*, une autre dans laquelle il est *producteur d'écrits (ateliers d'écriture)* une troisième dans laquelle il est *parleur d'écrits (dictée à l'adulte)* .

Nous tentons de mettre en œuvre ces 3 types d'activités dans des situations porteuses de sens pour l'enfant, situations de communications authentiques (informations aux parents, lettres aux correspondants, demandes d'informations à des personnes compétentes, règles de jeux destinées à des camarades ...) ou situations fondées sur l'imaginaire (suite d'un album, d'une poésie...).

Au début de chaque projet collectif d'écriture, nous cherchons ensemble à verbaliser les situations d'écriture.

J'écris :

- pour qui ?
- pourquoi ?
- comment ?

Comment structurer concrètement ces activités ?

Pour cela, il faut un lieu fixe et des référents disponibles.

Il existe donc un coin spécifique (localisé dans la classe différemment du coin graphisme et du coin dessin), calme, clos à l'aide de paravent de 1 mètre de haut (pour permettre aux apprentis scribes la réflexion et la concentration et à l'enseignant de voir et d'être vu des autres enfants de la classe). L'équipement intérieur comprend des tables, des chaises, du papier à lettres, des feuilles de classeurs, des stylos plume et à bille, un lampadaire . Dans ce lieu, l'enfant retrouve des référents de 2 types : des imprimés divers (dictionnaires, imagiers,

calendriers, prospectus, magazines, catalogues, cartes... ), et des manuscrits. Ces derniers sont ancrés dans la mémoire affective des enfants parce qu'ils les ont vus s'élaborer et qu'ils appartiennent à la vie de la classe, en lien avec le projet d'école.

Parce qu'on part du complexe pour aller vers le simple, ce sont d'abord *des textes* qui tapissent les murs de l'atelier : (lettres, textes de référence, poésies, chants ...), puis des *mots* (liste des prénoms des enfants, mots de la classe que les enfants ont décidé de garder pour diverses raisons). Chaque mot fait l'objet d'une présentation sur une fiche : on y retrouve l'image du mot (s'il s'agit d'un nom), son écriture sous 3 formes (« bâton », script, cursive), une définition élaborée avec les enfants après avoir fait des activités mettant en évidence les fonctions et le fonctionnement du dictionnaire, le mot dans la phrase du texte d'où il est issu et le titre du texte contenant cette phrase donc ce mot. Les activités sont actuellement adoptées en fonction du projet d'écriture, qui peut être soit un projet collectif, soit un projet personnel.

S'agissant d'un projet de classe, les enfants doivent concevoir et mettre en texte un écrit commun répondant à une nécessité sociale, à partir de consignes précises :

Dans un 1<sup>er</sup> temps, ils doivent *élaborer un message oral* complet (au niveau de l'information à transmettre ou à demander), cohérent et concis dans sa forme et dans son contenu .

Dans un 2<sup>ème</sup> temps, ils doivent *écrire le texte adopté*, en allant rechercher les mots connus soit dans un texte, soit dans la boîte à mots et ensuite copier ces mots. L'écriture des mots inconnus est traitée comme une situation problème, favorisant la réflexion (à haute voix) et la mise à l'épreuve par l'écriture des représentations qu'a l'enfant de ces mots. A ce moment là, 2 propositions de travail sont possibles : soit chaque enfant est assis à une table et réalise une production individuelle du texte, soit, on travaille en «réunion». Regroupés autour d'une même table, les

enfants **réfléchissent à haute voix (on est dans le langage oral) et confrontent leurs hypothèses (on est dans la construction des savoirs)**. Chacun écrit.

Dans les 2 cas, l'enseignant, en retrait, note les interactions, les conflits « socio cognitifs » et vient en étayage, en répondant aux sollicitations des enfants.

Dans un 3<sup>ème</sup> temps : les résultats sont mis en commun et on confronte toutes les productions. Chaque scripteur lit sa production graphique, ce qui permet de mesurer l'écart entre le message initial et le message retenu et dit comment il a fait pour parvenir à ce résultat.

Ensuite, la discussion, animée par l'enseignant, fait évoluer les hypothèses initiales et éventuellement amène des modifications d'écriture.

Lorsque le texte doit circuler hors de la classe, il est réécrit de façon normée.

Lors de ce 4<sup>ème</sup> temps, nous constatons que très souvent les enfants montrent des signes de lassitude et de désintérêt. Donc, il n'est pas systématiquement pratiqué et s'il est mis en place, nous proposons aux enfants de s'exercer à l'écriture « machine». Dans un lieu spatialement différent de l'atelier d'écriture, ils ont à leur disposition des ordinateurs, Minitels déconnectés, des imprimantes, de l'imprimerie... Cette production commune est adressée à son destinataire et un exemplaire est conservé dans le cahier de vie.

En revanche, quand un enfant a un projet personnel d'écriture, il peut s'installer, en activité libre, dans l'atelier d'écriture. Il écrit une production qui lui appartient. Généralement au moment de l'accueil, s'il le souhaite il peut engager avec ses camarades et /ou l'enseignant une discussion à partir de ce qu'il a écrit. Tous ces écrits prennent place dans le cahier personnel de l'enfant.

Quelles conclusions tirer de cette expérience ?

Dans ma classe à 3 niveaux, j'ai vu de nombreuses interactions se créer entre des enfants d'âges différents. En tutorat, les grands prennent entièrement en charge la rédaction d'un message destiné aux parents par exemple. Les moyens peuvent s'occuper de « l'écriture machine » et de la duplication.

Très tôt, les petits font la différence entre « écrire » et « dessiner » puisque les 2 activités sont localisées différemment et que les supports et outils scripteurs ne sont pas les mêmes d'un lieu à l'autre (par exemple, il n'y a pas de feutres dans l'atelier d'écriture).

Les petits fréquentent aussi cet atelier, et continuent d'écrire sans marquer de désintérêt en grandissant. Leurs productions conservées, dans leur cahier personnel, pendant toute la durée de la scolarité maternelle, nous a beaucoup aidées à baliser les chemins de l'écrit et à inscrire notre travail dans une perspective d'analyse, de relance et de progression. Plus généralement, je constate qu'après 9 ans d'expérience, de 1991 à 2000, nous persévérons dans ce travail concernant l'écrit. Cela n'a pas toujours été facile pour nous, enseignants, peut-être, parce que notre formation n'avait pas pris en considération cette forme de travail : maîtriser l'erreur et savoir l'interpréter pour aider l'enfant à progresser. Mais, nous y avons trouvé de grandes satisfactions et un enrichissement certain. Nous sommes loin de Paris mais J.-P. Jaffré a accepté de se déplacer pour nous permettre de persévérer en «sécurité». Je dois également remercier J. Hébrard, IGEN, qui nous a encouragé dans cette entreprise.

Cette expérience a permis de tisser des liens entre la théorie et la pratique, de travailler en équipe, d'oser montrer notre travail aux autres en nous exposant à la critique constructive. Constructif, le résultat l'est au niveau des enfants qui prennent des initiatives, anticipent, planifient, sont dans l'action sachant qu'ils ont droit à l'erreur, qu'ils sont responsables et artisans de leur savoir.

### **Anne-Marie Chartier**

Je ne voudrais pas chercher à faire une interprétation scientifique du travail des élèves dans la classe de Thérèse Folch, mais pointer tout ce qui sépare un dispositif scientifique d'un dispositif pédagogique. Par exemple, la question de la norme. Thérèse Folch a précisé que les situations d'écriture libre individuelles ne sont pas soumises aux mêmes contraintes que les situations d'échanges dans la classe exigeant une intercompréhension, qui elles-mêmes ne relèvent pas des mêmes normes que la production d'écrit à destination des parents. Ce genre de contrainte relève de la pédagogie, non de l'observation scientifique. De plus, le maintien d'un atelier de graphisme, parallèle à l'atelier d'écriture, montre qu'elle n'a pas substitué l'apprentissage de l'écriture comme langage symbolique à l'apprentissage de l'écriture comme habileté graphique, mais qu'elle continue de combiner les deux. Enfin, le fait d'avoir une classe à trois niveaux permet des interactions entre enfants d'âge et de niveaux différents : la façon de gérer ces interactions et leurs effets relationnels et cognitifs relève de choix pédagogiques, non de données scientifiques.

### **Thérèse Folch**

C'est une situation pédagogique très intéressante parce que justement les plus grands vont servir de locomotives et de tuteurs aux plus jeunes. Je pense que les classes à plusieurs niveaux apportent d'excellents résultats.

### **Anne-Marie Chartier**

Même dans une classe ordinaire, un tel dispositif n'est plus tout à fait expérimental, avec un expérimentateur en face à face avec des élèves, individuellement, pour recueillir un niveau de savoir faire et/ou d'analyse. On est à un niveau d'interaction sociale ; par exemple, lorsque l'enfant agit, l'enseignant, en retrait, devient un adulte de ressources.

### Thérèse Folch

En effet, l'enseignant se situe en pédagogue, il répond à la demande. Cela modifie le mode de travail et d'intervention au niveau de l'apprentissage.

Je voudrais rapporter une anecdote. Lorsque nous nous sommes mis à pratiquer les ateliers d'écriture pour les enfants, ça n'a pas été évident parce que jusque-là nous étions les transmetteurs du savoir et nous avons dû adopter en classe une attitude qui a été tout à fait différente. Ce jour-là, les petits étaient en situation d'écrire « visite ». Ils sont dans leur atelier d'écriture et ils disent : « vi - si - te ». Ils font une analyse auditive. Ils notent : « v i s i » et ils ajoutent « te » on ne sait pas l'écrire. Je les entends qui disent entre eux : « si on va lui demander elle nous dira : *tu n'as qu'à réfléchir dans ta tête*, et elle nous répondra pas ». Je les entendais répéter « visite ». Or nous avons vu une affiche où il était question d'une « alerte ». Cette affiche avait disparu de la classe, « alerte » c'était au moment des incendies, du feu, etc. Il y a un élève qui dit : « oui, mais *te* c'est dans *alerte* ... et si on lui demandait de nous écrire « alerte » ? Voilà les petits qui viennent me demander : Thérèse, est-ce que tu peux nous écrire « alerte » ? Je vais au tableau et j'écris « alerte ». Les petits vont vers le tableau et ils lisent « a – ler - te ». « Il est là le - *te* ! » ils prennent le « te » de « alerte » et ils vont le rajouter au « visi » qu'ils savaient écrire. Moi, je dis que lorsque les enfants arrivent à raisonner et à discuter comme ça, la question des permutations et de l'organisation de la combinatoire est en bonne voie d'apprentissage.

### Anne-Marie Chartier

La chose qui me paraît passionnante c'est que tu nous décris ici un apprentissage de la lecture par des activités d'écriture.

### Jean Hébrard

Pardon, on est en fait presque entièrement en activité orale. C'est à dire que les élèves n'écrivent pratiquement pas. Ils parlent sans cesse, on est dans une activité d'oral finalisée par l'écriture. Mais tout le travail intellectuel, tout le travail de construction de la connaissance, se fait en dialogue oral.

### Anne-Marie Chartier

Par ailleurs, il faut une trace sur laquelle on peut revenir après coup. Ce qui fait le succès pédagogique des ateliers d'écriture dans la classe c'est précisément l'existence de ce point d'appui pour revenir en arrière, pour relire le travail produit par les enfants, qui est infiniment plus facile à analyser que lorsqu'on est simplement dans un travail sur l'observation de l'oral tel qu'il peut se faire au moment où les enfants sont en lecture d'un texte qu'on leur a présenté. Là on a un dispositif qui est très fort du point de vue de l'intégration de toutes les dimensions de l'apprentissage en réception, en production, en langue orale, en langue écrite.

## Débat

### *Intervention : I.E.N., Alpes de Hautes Provence*

Je voudrais connaître, dans les dispositifs que vous avez décrits, la part de la dictée à l'adulte, qui est une pratique qui est très répandue actuellement.

### *Thérèse Folch*

Nous continuons à pratiquer la dictée à l'adulte, dans des situations différentes de l'atelier d'écriture.

*Anne-Marie Chartier*

Avec la dictée à l'adulte, on est dans l'oralisation de l'écriture. Elle permet ainsi de travailler des caractéristiques de la langue écrite, alors que les enfants n'écrivent pas matériellement. Quand on demande aux enfants de dicter un texte, on leur demande en fait de parler comme des livres, c'est à dire de trouver dans leur mode d'énonciation orale le registre discursif qu'ils doivent s'attendre à trouver quand ils lisent. Or, beaucoup d'enfants connaissent mal le registre discursif. Ils le découvrent quand ils entendent la maîtresse leur lire des histoires, ce qui explique que les enfants auxquels les parents lisent souvent des albums aient une avance considérable en la matière. C'est certainement un des points sur lesquels les écarts socio-culturels jouent très fortement. Passer de la réception des textes lus à la production d'un texte à dicter oblige à des prises de conscience complexes concernant la spécificité des registres d'énonciation. On peut avoir très bien compris une histoire sans être capable de la raconter, mais on peut aussi savoir très bien raconter une histoire sans encore être capable de la dicter. Passer de l'histoire racontée, avec ses redondances, ses hésitations, ses ellipses, ses dislocations syntaxiques à un texte scriptible oblige à une activité de contrôle extrêmement exigeante. Par exemple, il faut passer de « et puis alors, heu, la petite fille a dit qu'elle n'était pas contente » à « Alors, la petite fille a dit qu'elle n'était pas contente » ce qui ne change rien du point de vue du sens du message ni de l'efficacité et de la communication, mais beaucoup du point de vue de la conscience des écarts en dicible et scriptible. L'oral fonctionne en prenant appui sur le supra-segmentaire, la courbe intonative, les silences, les mimiques, ce qui se transmet en deçà ou au delà des mots. L'écriture doit trouver des voies propres pour pouvoir être lue et comprise en l'absence de l'émetteur. Ceci ne peut s'apprendre dans la conversation orale, mais seulement en nourrissant en permanence les enfants de culture écrite : leur raconter puis lire des histoires, les leur faire redire avec leurs propres mots, leur demander d'aller vers des textes dictés. En effet, il est souvent plus facile pour les enfants de commencer à dicter des textes à

partir d'histoires déjà connues qu'à partir de leurs expériences vécues, pour lesquelles ils doivent trouver "les mots pour le dire".

On peut donc dire que la dictée à l'adulte travaille non pas l'entrée en lecture écriture par l'encodage graphique (comme le font les ateliers d'écriture) mais par l'énonciation syntaxique. Les enfants n'ayant pas de problème de gestion du geste graphique ni de problème de codage orthographique peuvent découvrir et commencer de travailler dans l'oral tous les problèmes de la mise en mots, de la segmentation de la phrase, de l'enchaînement des phrases et de la cohérence textuelle. On peut donc construire une culture de la production d'écrit qui aura des effets en retour sur la lecture et sur l'écriture. On voit donc que l'ordre traditionnel des apprentissages (maîtrise du geste graphique, puis maîtrise orthographique et syntaxique, enfin production de phrases) est finalement remis en cause, à partir du moment où il existe des dispositifs pédagogiques permettant de travailler l'écrit dans l'oral.

*Jean Hébrard*

Il s'agit de la troisième phase de l'acquisition du langage « parler comme un livre ». Lier les capacités liées au texte écrit et le problème de l'entrée dans le code et la construction du code.

*Intervention*

Vous liez oralité et écrit ?

*Thérèse Folch*

Oui, c'est complémentaire. Par exemple, on a constaté qu'au départ, les messages élaborés oralement sont très longs. Les enfants n'arrivent pas à les transcrire. Il y a alors tout un travail sur l'oral pour élaborer des messages concis et beaucoup plus courts si on veut maîtriser l'écriture de ces messages.

*Jean Hébrard*

C'est à dire des messages syntaxiquement beaucoup plus structurés, selon la logique de l'écrit.

*Intervention*

Vous êtes en train d'insister sur l'importance de l'oral, en fait, comme apprentissage préalable.

*Jean Hébrard*

L'inspection générale vient de faire un rapport sur l'oral à l'école et particulièrement à l'école maternelle. Il semble que l'essentiel de la conception des activités du langage à l'école maternelle relève précisément de la communication. Pour dire les choses rapidement, il semble que l'enseignement en maternelle soit entré depuis quelques années dans les I.O de 1971. C'est normal, il faut 30 ans pour que des Instructions Officielles rentrent en vigueur. Les I.O de 1971 étaient beaucoup plus centrées sur les processus de communication que sur les processus du langage et ce que l'on recommandait c'était de créer des situations authentiques de communication, de manière à créer des débats ; et la valeur c'était le débat. Qu'est-ce qu'un bon maître alors ? C'est le maître qui sait animer des débats dans la classe. On le voit dans les rapports de l'inspection, vous jugez que le maître est bon quand il sait s'effacer et donner la parole. On est exactement dans la logique inverse de la logique qui était décrite par Thérèse Folch à l'instant. Et ça c'est problématique bien sûr. La conception du langage oral qui a cours en ce moment à l'école maternelle et à l'école élémentaire est une conception très peu interventionniste, peu aidante. On va ainsi constater qu'il y a des élèves qui se débrouillent mieux que d'autres, qu'il y a des faibles parleurs, des forts parleurs et que les faibles parleurs restent très longtemps faibles malgré les dispositifs d'observation. C'est exactement ce qu'a observé notre collègue Agnès Florin. Il y a énormément de difficultés à faire sortir l'enfant de sa position de faible parleur.

Ce dont on est sûr aujourd'hui c'est que l'enfant ne peut pas passer du langage de la communication immédiate au langage du récit sans un très fort étayage de l'adulte. Comment construire cet étayage ? Voilà la question pédagogique

centrale aujourd'hui. Comment progressivement permettre à l'enfant de sortir de la référence qui est autour de lui à des références qui ne sont pas là ? Le seul atelier d'oral qui puisse s'imaginer à l'école maternelle est un atelier qui est centré sur ce problème tout à fait décisif, et qui va faire la différence entre un enfant issu d'un milieu dans lequel cette approche se travaille tous les soirs (parce que les parents demandent en permanence à l'enfant de faire du récit, de l'annonce de nouvelles) et un autre milieu où on ne le lui demande jamais. Donc, il faut que l'école se substitue à cet entraînement familial et amène chaque enfant, progressivement, par étayages successifs, à des relations inter-individuelles. La vraie question pratique de l'atelier de langage, c'est : comment avoir un maximum de temps en interaction individuelle ? Là naissent les problèmes de disposition de classe, d'organisation de classe. Comment laisser le maximum d'enfants en autonomie pour pouvoir travailler avec ceux qui ont besoin d'une aide spécifique ?

Par exemple, comment utiliser l'Atelier de langage, avec son organisation de la classe, pour que le déplacement de la référence, puis son étayage, puissent être les plus rapides possibles ? Au bout de cette procédure, il y a l'entrée vers les langages d'écrit, et, par exemple, la dictée à l'adulte.

*Laurence Rieben, membre de l'O.N.L.*

Je voudrais faire un commentaire concernant la question de l'écriture normée. Il y a une question sur laquelle on a peu de données scientifiques, c'est la répercussion des écritures inventées sur la construction de la mémoire lexicale. Les commentaires importants que Anne-Marie Chartier faisait tout à l'heure sur la transposition des dispositifs de recherche lorsqu'ils deviennent des dispositifs didactiques, montrent que, dans les exemples donnés, on n'est plus dans des situations d'écritures inventées (telles que les chercheurs les ont utilisées) mais dans un travail sur la référence, la norme est présente. Ce qui est très intéressant, c'est d'étudier ce

passage de la production spontanée d'écritures inventées vers l'intégration d'une norme présente.

*Thérèse Folch*

Effectivement. Par exemple, dans une classe de Perpignan avec laquelle nous travaillons, les élèves ont réalisé une recette de cuisine. Le texte créé est intéressant : il s'agit de Cigarillos. Le texte des élèves montre qu'à chaque fois qu'ils ont besoin d'écrire « vert », ils reprennent les mêmes lettres « fr », donc ils manifestent qu'il y a une permanence au niveau de l'écriture, une stabilité de l'écriture. Chaque fois que je dis « vert » j'écris avec les deux lettres que j'ai utilisées. De plus, ils sont allés chercher les mots dont ils avaient besoin dans leur environnement : pour « sucre » nous avons le début de « Saint Louis ». La marque de sucre visible sur les emballages. Vous voyez comment dans cette étape les enfants sont en train de fabriquer de la norme. Je crois que là ils sont vraiment au niveau de leur travail entre la norme et les écritures inventées. Ils sont en train de mettre certaines structures en place.

*Jean Hébrard*

*Ecriture inventée* est un terme gênant parce que bien évidemment les enfants n'inventent rien et Ferreiro, qui a utilisé ce terme, montre bien qu'il s'agit d'une structuration de connaissances à partir de l'environnement écrit de l'enfant. Donc ce sur quoi s'appuie l'enfant pour entre guillemet « inventer » c'est son environnement écrit et son environnement parlé par les adultes qui sont autour.

*Roland Goigoux*

Il est vrai que dans les premières expérimentations pédagogiques d'observation d'élèves, on avait un maître absent. Là, on est dans la culpabilité : c'est mal de donner des références, des éléments normés. On sait pourtant l'importance, maintenant, de la présence de la référence, des

éléments normés qui ne sont pas seulement destinés aux parents.

*Jean Hébrard*

Je crois que Roland Goigoux a parfaitement défini le débat. On a lancé la problématique de l'oral il y a trois ans. Les écoles, en particulier les écoles maternelles, ont énormément travaillé la dessus.

Je pense, pour ma part, que les orientations de travail sur l'oral ne sont évidemment pas les mêmes selon les niveaux : chez les plus grands, dans le second degré, ce sont les genres de l'oral qui sont la problématique essentielle. Au cycle 3 du primaire, cette question des genres de l'oral commence à se poser. Dans les cycles 1 et 2, deux problématiques coexistent :

- une polarisation vers le passage à l'écrit, parce que c'est ce qui fait la différence, et particulièrement sur le plan social ;
- un apprentissage, non pas de la conversation, mais du débat. C'est à dire toute la partie éducation à l'école maternelle, et éducation civique au-delà. On ne peut plus faire l'impasse sur l'apprentissage de cet usage de l'oral qui est la capacité pour les enfants de construire une vie sociale vivable. Il y a un vrai débat didactique autour du débat démocratique.

Il reste un 3<sup>e</sup> point : l'instrument de travail pour construire les apprentissages, c'est parler. C'est un point sur lequel le rapport de l'inspection générale essaie de mettre l'accent : le problème du dialogue didactique. Il y a très longtemps qu'on n'a plus réfléchi sur ce qu'est le dialogue didactique. Là, la question de l'oral se pose de manière tout à fait nouvelle : qu'est-ce qui se construit lorsque les personnes échangent des paroles dans un contexte d'apprentissage ? On sait que ce dialogue didactique fonctionne très mal dans les classes. Il existe souvent une caricature de dialogue didactique dans les classes qui est la recherche de la bonne réponse par des interrogations successives jusqu'à ce qu'on tombe sur l'enfant qui vous donne toujours la bonne réponse. Est-ce que cela suffit ? Evidemment non. Que faut-il construire autour de

cela ? C'est aussi la problématique de l'oral aujourd'hui. Ainsi, le dialogue didactique fait-il entièrement partie de la problématique de l'oral. C'est un point central.



## LA LECTURE AU CYCLE 2

### Communication

**Alain Content**, Professeur à l'Université libre de Bruxelles.

Dans cet exposé, j'examine trois questions, en relation avec les premières étapes de l'acquisition : le rôle des connaissances générales et du contexte extra - langagier ; l'identification visuelle des lettres et des mots ; le rôle de la médiation phonologique. Je conclurai en discutant l'articulation entre les connaissances issues de la recherche psycholinguistique et la méthodologie de l'enseignement.

### Table ronde / Débat

Avec

**Jacques David**, Formateur IUFM de Versailles, membre de l'O.N.L.

**Monique Peyramaure**, CPAIEN à Genevilliers.

#### Jacques David

Nous avons invité Alain Content qui est professeur à l'Université libre de Bruxelles et codirecteur avec J. Morais du Laboratoire de Psychologie Expérimentale, une équipe connue sur le plan international pour ses travaux sur l'acquisition de la lecture et le rôle de la conscience phonologique dans l'acquisition.

Alain Content est l'auteur de nombreuses publications sur la lecture et son acquisition. Parmi celles qui sont accessibles en France, on peut signaler deux articles successifs publiés en 1984-85 dans l'Année psychologique, qui présentaient une revue critique de l'état des recherches sur la notion de "conscience phonologique", et qui ont contribué à introduire la notion dans le monde francophone. Un article dans les Actes des Entretiens de la Vilette (Jaffré, Sprenger-Charolles et Fayol, 1993), et un chapitre en collaboration avec P. Zesiger dans la réédition du Traité des Troubles du Langage, coordonné par Rondal et Seron (2000) analysent sous l'angle psycholinguistique les mécanismes de l'acquisition de l'écrit. Enfin plusieurs publications traitent des processus de reconnaissance des mots écrits chez le lecteur habile, notamment un chapitre en collaboration avec R. Peereman du CNRS (Université de Bourgogne) dans le même traité (Rondal et Seron, 2000).

---

## **Communication**

### **Alain Content**

Dans cet exposé, je voudrais faire ressortir les quelques points principaux que les travaux de recherche sur la lecture des 25 dernières années ont mis en évidence, et qui me paraissent avoir des conséquences importantes pour la pratique de l'enseignement. Le format de la journée étant orienté vers la discussion, j'essaierai d'être clair et bref au risque d'être simplificateur, voire provocateur.

En quelques mots, l'organisation de ma présentation est la suivante. Je commencerai par vous proposer ma définition de la lecture. Elle n'est pas bien originale, mais elle nous servira de point de départ. Je présenterai ensuite les trois questions principales que j'avais annoncées, et je terminerai en débattant brièvement des relations entre la recherche et la pratique d'enseignement. Le temps qui m'est imparti ne nous permettra pas d'entrer dans le détail des arguments empiriques. Mais les questions sont évidemment bienvenues.

#### **La lecture vers 8 ans**

Je commencerai par une illustration, un petit film de quelques minutes, qui montre une fillette de huit ans qui lit à haute voix. Il me semble qu'elle illustre assez bien ce que peut être la lecture vers la fin du cycle 2. Elle semble lire à voix haute avec plaisir. Pour elle la lecture à voix haute est un moyen d'accéder au sens, pas une fin en soi. Mais la lecture à voix haute est un exercice naturel, et antérieur à la lecture silencieuse dans son développement.

Sa lecture n'est pas encore très fluente, et une proportion non - négligeable de mots demandent une attention soutenue et un effort important pour atteindre la prononciation. Pour la plupart, les mots sont lus rapidement, mais quelques uns semblent faire l'objet d'essais et éventuellement d'erreurs. Pour les mots non familiers, elle utilise une technique de décodage, qui se repère aux pauses fréquentes entre les syllabes. Malgré cela, on a plutôt l'impression qu'elle lit pour comprendre et qu'elle comprend ce qu'elle lit... Elle commente de temps en temps l'histoire, et questionne l'adulte pour les mots difficiles.

Enfin, son interprétation du texte, (comme le montrent en particulier plusieurs de ses erreurs de lecture) fait preuve de l'utilisation combinée et flexible de différents types d'indices :

- **indices visuo-orthographiques** : clairement, elle suit le texte, et le lit aussi fidèlement que possible. Presque toutes les erreurs correspondent à des mots visuellement similaires : "cercueil" pour "couverture", "infranchible" pour "infranchissable", "respiration" pour "inspiration",...
- **indices syntaxiques** : à de rares exceptions près, les erreurs sont syntaxiquement appropriées : les verbes remplacent les verbes, les adjectifs ou formes adjectivales remplacent les adjectifs.
- **indices sémantiques** : typiquement aussi les erreurs de lecture sont appropriées au contexte de la phrase ou du passage.

### **Lire, c'est interpréter**

Il y a quelques jours, j'ai eu le regard attiré par le titre suivant dans un site de nouvelles scientifiques (Yahoo! Actualités, 7 janvier 2000) qui m'avait d'abord intrigué:

« Lis les Pléiades et ta récolte sera bonne »

De quelle récolte de romans s'agissait-il ? En fait, l'article, bien que très intéressant, n'avait rien à voir avec la collection de la Pléiade, ni même avec la lecture au sens usuel. Puis, à la réflexion, il m'a semblé qu'il y avait des éléments intéressants à tirer de l'analogie entre lire les étoiles et lire les textes. Le titre alléchant introduisait une étude récente où l'on a remarqué que les paysans dans les pays d'Amérique du Sud observent la constellation des Pléiades pour prédire le temps qu'il fera et les auteurs ont pu établir (et expliquer rationnellement) les liens entre les variations de luminosité des étoiles et celles de certains paramètres climatiques. Il y a donc quelque chose à lire dans la luminosité des étoiles. La similitude, c'est que dans les deux cas, lire les étoiles et lire un texte, il s'agit d'une activité d'interprétation de signes visuels dont la valeur informationnelle n'est pas directement donnée à voir. Dans le cas des étoiles, la luminosité des Pléiades est, semble-t-il, liée d'une manière indirecte et complexe à des phénomènes climatiques. Dans le cas des lettres, leur forme et leurs combinaisons sont liées d'une manière indirecte, sophistiquée et complexe à des contenus de pensée.

On peut donc concevoir la lecture comme un processus d'interprétation, ou de construction mentale de sens. Cette conception présente l'avantage de nous rappeler (comme l'écrivent Gough et Wren, 1999), que "la seule chose qui se trouve sur la page imprimée est de l'encre séchée, de sorte que le sens doit émerger dans l'esprit du lecteur". Mais une telle perspective, si elle définit un objectif, n'indique ni comment le lecteur procède pour construire la signification d'un message écrit, ni comment le lecteur débutant est susceptible d'acquérir les outils mentaux nécessaires pour pouvoir réaliser cette construction d'une manière efficace et optimale.

Et la similitude entre lire les étoiles et lire un texte s'arrête à ce niveau très général. Si l'on examine de manière plus précise la nature du langage écrit, et comment il est organisé

pour produire des messages, on arrive aisément à une conclusion maintenant bien connue et largement admise, mais qui reste néanmoins fondamentale : les systèmes d'écriture ne "véhiculent" pas directement des idées, ou des messages. Ils constituent des transcriptions visuelles des formes de la langue parlée, exactement dans le sens où c'est aux mots d'une langue particulière, et non aux idées et aux concepts, que les caractéristiques des formes écrites sont les plus étroitement reliées. D'une manière générale, les éléments constitutifs de l'écriture *peuvent être directement reliés* aux formes linguistiques de la langue naturelle. Cette conclusion n'est pas nouvelle. On la trouve déjà mentionnée dans les réflexions d'Aristote. En ce qui concerne en particulier notre langue écrite, le principe des systèmes de notation alphabétique manifeste que les signes visuels élémentaires correspondent aux éléments de base de la chaîne parlée, les phonèmes.

Cette première observation simple a deux implications pour l'apprentissage :

- la première, plus générale, est qu'on peut s'attendre à ce que des mécanismes mentaux communs soient utilisés pour le langage oral et écrit ;
- la seconde, plus spécifique, et liée au **principe alphabétique**, est que la nature de celui-ci rend possible l'utilisation d'une technique simple pour accéder au langage oral à partir des mots écrits, le décodage, sur lequel on reviendra tout à l'heure.

En résumé, lire, c'est interpréter. Le langage écrit est un **code** qui représente les formes linguistiques de la langue. L'interprétation du code passe par l'identification des formes linguistiques que le code signale. L'un des objectifs essentiels, premiers, de l'acquisition est que l'enfant acquière les moyens

d'associer les éléments de ce code aux représentations langagières qu'il possède déjà.

En effet, au moins en première approximation (Jean Hébrard a discuté ce matin des différences entre le langage oral tel que l'enfant le maîtrise à 4 ou 5 ans et le langage tel qu'il le rencontre à travers l'écrit, et des différences énormes qu'on peut observer dans le degré de maîtrise du langage oral au cycle 1), le langage écrit et le langage oral partagent le même type de contenu et partagent les mêmes conventions linguistiques, de sorte que les mêmes capacités langagières sont susceptibles d'intervenir dans l'acquisition du langage écrit.

En première approximation toujours, l'enfant aborde le langage écrit à l'âge de 6 ans en possédant la maîtrise du noyau de la langue parlée et les structures cognitives et les connaissances de base suffisantes pour comprendre un certain nombre de messages simples. A l'écrit, par contre, ce qui lui manque manifestement, ce sont les moyens d'associer, sur la page, les taches d'encre à des représentations de langage.

Que savons-nous des mécanismes mentaux qui déterminent la construction mentale d'une interprétation d'un texte écrit ? A la fois peu et beaucoup de choses. Beaucoup, parce qu'une quantité importante de recherches, depuis 25 ans environ, a tenté de décortiquer l'acte de lire et d'identifier les opérations élémentaires qui le composent, d'en analyser les relations et le décours temporel; peu parce que si ces recherches ont conduit à clarifier et préciser les questions, et apportent des éléments partiels de réponse, elles laissent de nombreuses questions ouvertes. Comme annoncé, je vais dans cet exposé examiner trois questions. Pour chacune, il existe un débat, qui a des implications importantes du point de vue de l'enseignement de la lecture, il existe un corpus de

connaissances relatives à la lecture habile, et il existe un corpus de connaissances relatives à l'acquisition.

Laissez-moi faire une dernière remarque préalable, qui concerne les relations entre la nature des compétences à "l'état final" (chez l'adulte lecteur habile) et au cours du développement. Je pense qu'il est important de rappeler qu'il s'agit de questions distinctes. L'observation de l'état final, et la compréhension détaillée des mécanismes de la lecture chez l'adulte fournissent un point de repère, elles indiquent la cible à atteindre. Mais ces connaissances ne sont pas **directement** utiles pour comprendre ou prescrire la ou les meilleures manières de s'en approcher. De nombreux chercheurs ont tenté de caractériser les étapes du développement de la lecture. Je prendrai ici comme repère la description proposée par Jeanne Chall (1979). Il s'agit d'une tentative de synthèse d'observations, et non d'une proposition normative. Chall distingue une phase de pré - lecture, une phase de décodage, vers 6 - 7 ans, une phase de consolidation (7-8 ans) dont la caractéristique principale est l'augmentation de la fluence de la lecture. Selon elle, c'est seulement à l'étape suivante, soit vers 9-10 ans, quand tout va bien, que la lecture est susceptible de devenir une activité de prise d'informations. L'enfant, à cet âge, et seulement à cet âge, passe de *l'Apprendre à Lire* au *Lire Pour Apprendre*.

L'une des raisons d'insister sur l'idée de phases ou de stades est la suivante : les facteurs déterminants ne sont pas les mêmes à divers moments de l'acquisition. Ce point est important : ce qui est crucial (et qui devrait déterminer les modalités d'intervention pédagogique) à un moment de l'apprentissage peut être inapproprié à un autre moment. Des questions comme "Est-ce qu'il faut insister sur le décodage ?", "Est-ce qu'il faut favoriser l'utilisation de l'anticipation contextuelle ?" n'ont pas vraiment de sens, ni d'intérêt, dans l'absolu. Elles doivent être examinées en fonction de l'état de

développement des habiletés, et sur la base d'une connaissance approfondie de la **dynamique** du développement.

### **Lire les mots ou extraire du sens ?**

Différents indices sont disponibles chez le lecteur pour élaborer son interprétation. On peut distinguer trois catégories principales d'indices:

- **informations extra-linguistiques** : illustrations, nature du document, connaissances préalables ;
- **indices linguistiques textuels** : marques linguistiques syntaxiques et discursives ;
- **indices linguistiques lexicaux et orthographiques** : les lettres et les mots.

Dans l'histoire de la recherche sur la lecture (et il y a un parallèle assez direct à établir avec les conceptions sur l'enseignement de la lecture) deux conceptions s'opposent sur la manière dont procèdent les mécanismes de construction du sens à partir du texte. Je les ai caractérisées en terme d'exploration guidée conceptuellement et d'exploration guidée perceptivement. L'idée d'exploration guidée conceptuellement est que le lecteur part de ses connaissances générales et que sur la base de ce qu'il peut savoir du texte avant de le regarder il va anticiper, sélectionner, et ensuite vérifier qu'effectivement ce qu'il a anticipé correspond à ce qui se trouve devant ses yeux. La caractéristique importante de ce type de stratégie est que les indices textuels, contextuels et extralinguistiques ont un poids extrêmement important pour guider, déterminer où les yeux vont se fixer et de quelle manière le lecteur va procéder. On peut caractériser aussi cette stratégie comme un processus de recherche active d'informations.

L'autre conception suppose une exploration guidée perceptivement dans laquelle on distingue des opérations d'interprétation locale qui portent sur chaque mot (dans son contexte local) et ensuite un travail d'intégration de cette information avec le reste de l'information déjà extraite. La caractéristique essentielle de ce type de description est que le poids essentiel porte sur les indices visuels, les indices locaux extraits du texte.

Selon une caractérisation de la conception de *guidance conceptuelle* dont Frank Smith s'est fait le promoteur, plus un lecteur éprouve de difficultés, plus il se base sur l'information visuelle. Smith écrit : "Plus un lecteur éprouve de difficultés, plus il se base sur l'information visuelle; cette affirmation s'applique autant au lecteur habile qu'au débutant. Dans les deux cas, la cause de la difficulté est une incapacité à tirer pleinement profit de la redondance syntaxique et sémantique, des sources non - visuelles d'information." Selon cette conception, un "bon lecteur" est un lecteur qui tire maximalement parti des indices textuels et extra - linguistiques ; un lecteur en difficulté serait caractérisé par l'incapacité d'exploiter efficacement ces mêmes indices. On le voit, l'acteur principal dans ce scénario est le mécanisme de guidage conceptuel.

Quel est l'état actuel de ce débat ? Pour moi, je pense que tous les indices disponibles contribuent à la lecture et peuvent être utilisés par le lecteur et le sont effectivement. Cependant, l'idée de guidage conceptuel ne correspond pas aux observations qu'on peut faire sur le comportement habituel d'un lecteur. Notamment, les yeux d'un lecteur qui lit une page silencieusement suivent les mots ligne par ligne sur la page, et passent systématiquement d'une ligne à la suivante tout à l'encontre de ce qui se passe lorsqu'on balaie une image où les yeux vont d'un endroit à l'autre et sélectionnent des points intéressants sur la base d'une analyse active.

Pourquoi n'utilise-t-on pas cette stratégie qui semble plausible, efficace et intelligente ? Probablement parce qu'elle est plus coûteuse et moins efficace que le balayage systématique. Le lecteur habile se caractérise en général par des processus de traitement local (identification des mots) extrêmement rapides de telle sorte que pour ce qui est du traitement de l'information locale les indices non - visuels ont un poids relativement limité. On considère aujourd'hui qu'il faut de l'ordre de 100 à 200 millièmes de seconde pour faire le travail qui consiste à partir de la tache d'encre sur la page à évoquer la signification du mot qui correspond à cette tâche là. Il est probablement plus rapide pour notre système de traitement de faire le travail d'interprétation de chaque mot que d'essayer de deviner sur la base du contexte. D'une part l'accès au lexique, la reconnaissance des mots est un processus très rapide et d'autre part l'utilisation de l'information contextuelle pose énormément de problèmes. Par exemple il est rarement possible d'anticiper précisément quel mot va suivre.

Est-ce à dire que la *lecture rapide*, basée sur une stratégie de survol et de recherche, est impossible ? Certainement pas, mais elle est limitée : le gain de temps est contrebalancé par une prise d'informations partielle et superficielle. Les études qui ont examiné de manière précise les relations entre temps de lecture et quantité d'informations prélevées montrent en effet que les lecteurs très rapides, même s'ils ont prélevé la substance générale du texte, n'ont pas assimilé les informations plus locales et les détails.

Dans le développement, contrairement à ce qu'ont affirmé les tenants de la notion de *guidance conceptuelle*, l'observation générale est que les lecteurs faibles ont tendance à utiliser plus, et non pas moins, l'information non visuelle, probablement pour compenser leurs difficultés au niveau de la reconnaissance des mots. Le « devinement » contextuel existe, et il est utilisé naturellement par le lecteur débutant.

Mais, sans le support d'autres stratégies et procédures de prise d'information, il constitue une voie sans issue. La plupart des enfants au début de l'apprentissage font des erreurs qui suggèrent un rôle primordial de l'information contextuelle : leurs erreurs de lecture sont appropriées du point de vue de l'interprétation du message, mais n'ont aucun lien visuo-orthographique avec le mot présenté. Chez la plupart des enfants, cette stratégie disparaît progressivement, pour faire place à un mécanisme basé sur l'information orthographique : les erreurs sont alors visuellement appropriées. Et les enfants qui maintiennent une stratégie "sémantique" plus longtemps montrent, par la suite, un retard d'apprentissage de la lecture.

En conclusion, présenter la question comme une opposition entre lire les mots et accéder au sens revient à créer ou maintenir un faux débat. Il semble bien que la meilleure façon d'atteindre le sens de l'écrit, c'est de passer par le langage, et que la meilleure façon d'accéder au langage à partir de l'écrit c'est d'identifier les mots. Un bon lecteur se caractérise par l'efficacité et la rapidité de l'identification visuelle des mots combinée avec des stratégies riches, flexibles, intelligentes d'interprétations textuelles.

### **Les mots et les lettres**

Les mots écrits sont-ils reconnus comme des formes visuelles globales ou analysés en termes des lettres qui les composent ?

L'origine de cette discussion est le problème de la « préférence » du global en psychologie de la perception, et aussi un certain nombre d'idées qui viennent des psychologues du développement, notamment de Piaget, sur la notion de synchrétisme de l'enfant. L'idée que l'enfant voit

naturellement la globalité et pas les détails est reprise, par exemple, par Claparède :

*« Si nous contemplons un arbre, nous le verrons bien différemment si nous le regardons en promeneur ou au contraire en botaniste; dans un cas notre vision sera globale, dans l'autre, elle sera analytique. Or l'enfant n'a évidemment au début de l'intérêt que pour l'objet en bloc, considéré comme une masse colorée plus ou moins étendue, ...Pour celui-ci, le mot ou même la phrase forment un dessin dont la physionomie générale le captive bien davantage que le dessin de lettres isolées qu'il ne distingue pas dans l'ensemble;...Ce fait de la "vision de l'ensemble", de la perception de la physionomie générale des choses est si marqué chez les enfants qu'il mérite un nom spécial. J'ai proposé de lui appliquer celui de "syncrétisme" sous lequel Renan désigne cette "première vue, générale, compréhensive, mais obscure, inexacte" où "tout est entassé sans distinction » (Ed. Claparède, Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 5ème éd., 1916)*

La question a intéressé les psychologues de la perception visuelle, depuis longtemps, notamment parce que des résultats anciens (datant de la fin du siècle dernier) indiquaient qu'on reconnaît mieux des lettres lorsqu'elles forment un mot familier, que lorsqu'elles constituent une suite aléatoire. Ces observations sont basées sur des situations de perception visuelle dans des conditions de stimulation limitée (présentation visuelle très brève, ou stimulus de qualité faible ou ambigu, comme illustré dans la figure ci-dessous).

**un beau grand  
chien brun**

Les recherches de ces trente dernières années conduisent unanimement à la conclusion que les mots sont reconnus sur la base des lettres qui les composent, et non pas comme des formes visuelles non - analysées.

L'avantage observé (et confirmé) pour la perception des lettres dans les mots sur les lettres dans des suites au hasard s'explique par deux principes :

- 1) la prise d'information se fait simultanément sur plusieurs lettres dans la zone centrale du champ visuel,
- 2) l'information perceptive extraite des lettres évoque très rapidement des *mots candidats* qui viennent compléter et soutenir l'information sensorielle limitée.

Donc on voit, par exemple, « chien » parce que l'interprétation perceptive combine les informations sur les différentes lettres et sur les mots possibles. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner ce qui se produit lorsqu'on présente des mots familiers sous une forme visuelle inhabituelle, par exemple en mélangeant des typographies différentes. La performance n'en est que très peu affectée.

La reconnaissance globale / visuelle des mots est cependant possible. Elle est même caractéristique de l'enfant prélecteur, qui est capable de reconnaître, pour autant que la situation soit appropriée, un certain nombre de noms, prénoms, logos dans son environnement, et certains chercheurs ont proposé que ce mode d'appréhension constitue une étape de l'acquisition, qu'on a appelé stade "logographique". Mais il ne semble pas que ces capacités évoluent naturellement vers une lecture efficiente.

En conclusion, la notion d'appréhension globale des mots chez le lecteur habile résulte d'une confusion entre traitement global et traitement simultané. Par ailleurs, dans le

développement, il ne semble pas y avoir de filiation directe entre les capacités de reconnaissance visuelle globale de mots, caractéristiques de l'enfant prélecteur élevé dans un environnement riche en stimulations écrites, et le traitement orthographique des mots dans la lecture.

### **L'écrit et la parole**

Faute de temps, je n'évoquerai que très rapidement la question de la médiation phonologique : le rôle des codes de parole interne dans le traitement et l'accès à la signification.

En ce qui concerne l'acquisition, ma métaphore favorite est celle du vélo. La médiation phonologique joue un peu le même rôle que les petites roues dans l'apprentissage du vélo. En l'occurrence, si on met un enfant sur un vélo sans les petites roues il risque fort de tomber. De manière analogue, la médiation phonologique permet à l'enfant de se débrouiller, de s'exercer avec des moyens qui lui servent un peu de roues de secours et de faciliter l'acquisition des compétences finales.

Le décodage, basé sur les relations des lettres ou groupe de lettres et sons de la parole, a une caractéristique d'universalité à l'intérieur d'une langue donnée, qui permet de construire au moins approximativement la forme prononcée de n'importe quel paquet de "taches d'encre" sur la page. Le décodage ne conduit pas toujours à une solution correcte ou complète, mais on a vu tout à l'heure que le contexte permet éventuellement de compléter cette information partielle et de lever les ambiguïtés. L'avantage qu'on a souvent évoqué est que le décodage permet au lecteur débutant d'arriver en quelques mois à une capacité de lecture autonome. C'est la même chose que pour le vélo. S'il y a des petites roues l'enfant peut s'entraîner hors de la présence d'un adulte pour garantir sa

sécurité. Le décodage permet non seulement la lecture autonome, mais aussi la poursuite autonome de l'apprentissage. Apprendre à décoder, c'est non seulement donner le moyen de lire (n'importe quel mot), mais aussi donner le moyen d'apprendre par soi-même.

Mais les travaux récents vont même au-delà de cette conception, et suggèrent que l'évocation mentale de codes de parole constitue une composante intrinsèque du traitement de l'écrit. Jusqu'à il y a quelques années, la conception dominante était que le lecteur habile évoque la signification des mots sans l'intervention de codes de parole internes. Depuis quelques années, les observations se sont accumulées pour indiquer que dans cet intervalle de temps de moins de deux dixièmes de seconde qui sépare l'impression du mot sur la rétine et l'émergence d'une représentation mentale des propriétés linguistiques du mot correspondant, non seulement la signification, mais également la prononciation ont été évoquées. Beaucoup de chercheurs considèrent même que l'évocation mentale de la prononciation précède celle de la signification. Et cette conclusion fait sens, si on se rappelle que la caractéristique fondamentale de notre écriture est d'utiliser un petit répertoire de symboles pour représenter la forme sonore abstraite des mots de la langue.

### **Des recherches aux pratiques**

En conclusion, même s'il reste énormément de questions non élucidées et de zones d'ombre dans la compréhension de ces mécanismes extraordinairement complexes et efficaces qui nous permettent de communiquer par l'écrit à travers le temps et l'espace, un certain nombre d'éléments qui ont fait l'objet de nombreux travaux, et qui sont acceptés par la plupart des chercheurs en psycholinguistique, ont des implications directes pour l'enseignement.

Il reste cependant un énorme travail à faire qui consisterait à traduire ces idées générales et ces connaissances dans les pratiques éducatives.

Cette étape est loin d'être simple, et je considère personnellement que son importance est généralement sous-estimée. Traduire des idées générales dans la pratique implique en effet de tenir compte d'un grand nombre de contraintes et d'objectifs supplémentaires : vie de la classe, organisation de l'enseignement, globalisation de l'enfant, projet pédagogique d'ensemble,...

C'est en ce sens que je voudrais me faire l'écho d'un commentaire récent d'un chercheur américain, Charles Perfetti, qui dans un article synthétisant les apports essentiels de la recherche psycholinguistique aux pratiques d'enseignement du langage écrit, soulève le problème de ce qu'on pourrait appeler, "l'ingénierie de l'enseignement":

*« Il y a un niveau supplémentaire d'analyse nécessaire pour mettre en pratique les recommandations issues de la recherche. On ne sait jamais qui est supposé faire ce travail dans le champ de l'éducation. Ce n'est la tâche ni des enseignants ni celle des chercheurs. Mais ce manque constitue l'un des grands obstacles au progrès éducatifs stimulés par la recherche. »*

Les connaissances que la recherche scientifique est susceptible de fournir doivent être prises comme des recommandations, mais elles ne sont que des recommandations générales dont les modalités de mise en œuvre pratique restent à analyser. Ce niveau d'analyse suppose un effort de recherche et de travail spécifique qui consiste à réfléchir et analyser les pratiques, les ré-inventer, et les évaluer. Il ne s'agit pas évidemment ici d'entendre "ingénierie" au sens technique ou technologique. Mais de reconnaître le rôle d'intermédiaire que l'ingénieur joue entre

les connaissances issues des sciences naturelles et leur application au quotidien. De manière analogue, il me semble qu'il y a une fonction intermédiaire à remplir en psychologie de l'éducation à l'interface entre les connaissances générales issues de la recherche et les pratiques de la classe.

## Débat

*Jean Hébrard*

Pour une petite fille à l'entrée en CM2, en France, nous avons aux résultats des évaluations nationales sur les épreuves de reconnaissance de mots un taux de réussite qui dépasse les 90%. Par contre, dès que nous approchons de la question de la compréhension des textes simples de la vie quotidienne, immédiatement, nous tombons dans le meilleur des cas entre 75% et 80%. De plus, cette année, l'Education Nationale a mis en place des épreuves de compréhension orale sur des textes plus ou moins longs, en particulier sur des textes concis, très importants dans la scolarité, et nous nous rendons compte que la compréhension orale pose de gros problèmes.

La question des conseils à donner aux maîtres pour les aider dans leur pratique de classe est donc une priorité, étant donné les horaires limités dont ils disposent.

Il s'agit de ne pas laisser de côté les enfants les plus en difficulté, en particulier en ZEP. Je suis d'accord avec les résultats de la recherche, mais je me questionne sur la priorité que vous donnez à la reconnaissance lexicale comme seule entrée sur la compréhension du langage.

*Alain Content*

En fait, je ne me sens pas spécifiquement autorisé à donner des conseils dans le domaine du scolaire et des démarches à adopter au cycle 2. Mais je peux dire qu'il y a un travail impératif à faire pour que l'enfant reconnaisse les lettres puis qu'il fasse le passage des lettres aux sons dans le courant de ce cycle. Ainsi l'élève pourra atteindre progressivement une maîtrise du langage écrit.

*Jean Hébrard*

Vous ne faites pas partie de ceux qui considèrent que lire c'est ré-évoquer du langage. Vous avez dit que l'activité de lecture était une activité complexe qui combine compréhension langagière à l'oral et reconnaissance des mots. Ma question porte sur l'articulation des deux.

*Alain Content*

Je pense que ce que la recherche actuelle sur la lecture permet de dire, avec une suffisante certitude, c'est que pour qu'un enfant atteigne un niveau de compréhension de l'écrit analogue, ou à peu près équivalent, à celui du langage oral, il faut passer par cette articulation.

*Jean Hébrard*

Il me semble que l'écrit, comme nous l'avons dit déjà, ce n'est pas simplement un code, c'est aussi une élaboration langagière spécifique.

*Alain Content*

Sans doute, trop peu de gens dans le domaine de la recherche sur la lecture sont sensibles à cette problématique là, pour des raisons qui relèvent de la sociologie. Ceci dit, on peut quand même partager l'intuition que le noyau des conventions linguistiques utilisées dans la langue orale et la langue écrite sont les mêmes.

*Jean Hébrard*

Il y a tout de même 25% de différence.

*Alain Content*

En effet, c'est-à-dire 75% de noyau commun.

*Jean Hébrard*

La difficulté porte sur le niveau oral nécessaire pour aborder la lecture.

*Alain Content*

Ce qui est spécifique, c'est la modalité de communication : on peut avoir des textes écrits qui sont présentés oralement et qui posent exactement le même genre de problèmes. Ce qui est spécifique de l'écrit c'est que ça vient par la modalité visuelle.

*Jean Hébrard*

Je voudrais ajouter quelque chose sur la question du lexique. Qu'est-ce qui est, dans les acquisitions, la maîtrise du lexique chez le jeune enfant, le préalable à l'acquisition de la lecture ? J'ai, par mes constatations, plutôt envie d'inverser le phénomène : les savoirs et les connaissances lexicales d'un enfant après deux ans se sont développés de façon exponentielle. Il semble évident que l'apprentissage de la lecture est un vecteur considérable du développement du lexique, y compris dans ses formes et manifestations orales. Je choisis la question du lexique uniquement parce qu'on a peu de travaux là-dessus. Comment le passage à la lecture – écriture reformule-t-il, redistribue-t-il l'ensemble des acquisitions linguistiques ? On ne peut pas actuellement dire : c'est un préalable important dans les différents composants du langage oral, nécessaire à l'acquisition de la lecture. En revanche, l'exposé d'Alain Content, fait ressortir quelque chose qui me semble important : la découverte du principe alphabétique, le travail sur la médiation phonologique. C'est un travail fondamental, incontournable, je veux dire

hiérarchiquement essentiel, plus important que n'importe quelles autres activités. Ça veut dire qu'on ne peut pas en faire l'impasse. On ne peut pas être un lecteur si on n'effectue pas ce travail et si on ne maîtrise pas effectivement les différentes procédures afférentes. Je crois que l'exposé d'Alain Content sur ce point est assez clair, il rapporte d'ailleurs les centaines de travaux publiés sur la question, recensées dans les ouvrages de l'O.N.L.

*Roland Goigoux*

Quand on donne des recommandations, on a une vision de l'état du monde qu'on a envie de faire bouger. Quels sont les destinataires de vos propos ? Sont - ce les enseignants ou les intermédiaires : les corps d'inspection, des formateurs d'IUFM ? Dans ces centres de formation, l'information paraît-elle trop succincte ?

*Jean Hébrard*

En tant que membre de l'O.N.L., je suis entièrement d'accord avec l'exposé de notre collègue Alain Content, sur la partie bas niveau et il faut sûrement revenir plus précisément sur ce point dans la formation car il n'est pas sûr que l'apprentissage du déchiffrage soit toujours bien fait dans les classes, donc utile. Il faut peut-être revoir l'ingénierie pédagogique sur ce point.

Il faudrait aussi aborder la problématique de la construction du sens et de toutes les difficultés liées à ces problèmes - là. Un débat est nécessaire sur la compréhension langagière et l'on ne peut pas, en travaillant sur la lecture, faire l'impasse sur la compréhension qu'elle soit orale ou écrite.

*Alain Content*

En effet, il me semble que les travaux de recherche sont actuellement plutôt centrés sur l'étape du décodage et de sa consolidation.

*Anne-Marie Chartier*

Le lecteur du 19<sup>e</sup> siècle était sans doute moins habile et polyvalent que l'enfant - lecteur aujourd'hui. Il faut relativiser. Par exemple, Alain Bentolila évalue le lecteur malhabile par des tests au moment de la JAPD, Journée d'Appel et de Préparation à la Défense, dans la 17<sup>ème</sup> année des jeunes. C'est beaucoup plus tardif que les évaluations du siècle passé : cela signifie que les pratiques culturelles des modalités d'échec de la lecture sont aussi totalement historiques. C'est pour cela que je suis très sensible au fait que les chercheurs formulent leur protocole d'analyse dans des écoles : pour chaque situation scolaire, la langue, la tradition pédagogique est spécifique. D'ailleurs, peut-être heureusement, les pratiques pédagogiques changent moins diamétralement que les discours de la recherche. Les instituteurs ne sont pas censés apprendre qu'il y a du connexionisme pour dire : alors, qu'est-ce qu'il faut faire maintenant ?

En fait, on est toujours devant des situations de complexités et les enseignants ne peuvent pas gérer les activités en postulant ce qui est prioritaire et ce qui est secondaire. Dans la pratique, il y a des problèmes d'ajustement.

*Monique Peyramaure*

Néanmoins, ce qui frappe sur le terrain, c'est que les problèmes se situent bien au niveau de la reconnaissance des mots et au niveau de la compréhension. C'est ce qui ressort des évaluations. On sera d'accord pour dire qu'il n'est pas exclu que ce qui pose problème c'est que les difficultés de compréhension relèvent de problèmes d'identification.

*Jean Hébrard*

Ce n'est évidemment plus tout à fait la même chose quand on utilise des activités de compréhension orale.

Finalement, ce que l'on retiendra des propos de ce matin, c'est vraiment l'importance d'avoir des situations complexes qui permettent de travailler décodage et compréhension dans

l'apprentissage de la lecture. Pas toujours simultanément, mais au moins un passage de l'un à l'autre dans un temps extrêmement rapproché. Ce qui est vraiment important, c'est de savoir articuler les deux.

|

|

## LITTERATURE DE JEUNESSE ET APPRENTISSAGES

### Communication

**Raymond Le Loch**, Professeur de Lettres, membre de l'O.N.L.

Il s'agit de rendre à l'enseignant sa pleine responsabilité de professeur de lecture, de la petite section de maternelle au C.M.2. Pour ce faire, nous verrons comment mettre à la disposition des enfants, dans leurs activités quotidiennes, toutes les ressources d'une littérature de jeunesse choisie pour des apprentissages bien déterminés.

### Table ronde / Débat

Avec

**Serge Martin**, Maître-Formateur à l'IUFM de Cergy.

**Marie - Claude Bajard**, Chargée de mission à l'O.N.L.

---

L'Observatoire National de la lecture a publié un ouvrage, *Livres et Apprentissages à l'école*, 1999, C.N.D.P. / Savoir Livre, Diffusion Hachette, qui propose une sélection de livres de littérature de jeunesse pour chacun des trois cycles de l'école primaire. Cette liste est accompagnée de commentaires précisant les apports spécifiques du livre dans les apprentissages scolaires, les modes de lecture mis en jeu, et les situations de lecture qui en résultent.

---



## Communication

### Raymond Le Loch

Porte plume du travail collectif qui a donné naissance à l'ouvrage *Livres et apprentissages à l'école*, je ne suis ici qu'un porte-parole de l'atelier "Littérature de jeunesse" mis en place par l'Observatoire National de la Lecture, et composé jusqu'à présent de Marie-Claire et Serge Martin, Marie-Claude Bajard, Françoise Rouyer-Marie et Isabelle Mazel. Ce qui nous a réunis c'est avant tout le souci de tenir compte de compétences diverses, d'associer pratiques de classes, pratiques associatives, pratiques d'enseignants, de formateurs, de documentalistes, "spécialistes" à des titres différents de littérature de jeunesse.

Sur un autre plan, l'ouvrage est également le produit d'une réflexion plurielle, puisque nous avons sollicité pour nos sélections l'avis de nombreux collègues, enseignants, bibliothécaires, libraires, animateurs d'associations... qui nous ont transmis leurs suggestions.

Cet ouvrage a une histoire.

Lorsque l'Observatoire a mis au point le texte sur la lecture au cycle 2, qui allait paraître sous le titre "Apprendre à lire", nous avons souhaité - tout en étant d'accord avec les instances du texte, avec le recentrage qu'il opère de manière délibérée sur les apprentissages systématiques du code écrit - nous avons souhaité marquer l'importance du livre dans l'accès au monde de l'écriture, rappeler les apports de la littérature de jeunesse à ces apprentissages.

Nous voulions ne pas donner l'impression d'écarter les acquis des vingt dernières années, tout ce travail mené conjointement

par les enseignants et les bibliothécaires, dans l'école avec les BCD, et hors de l'école. Nous avons donc inséré dans l'ouvrage un certain nombre de pages, qui résumaient cela, qui réinstallaient les apprentissages culturels du livre et les apprentissages de la lecture littéraire parmi les enjeux visés.

Mais nous sentions qu'on ne pouvait en rester là.

Ainsi avons-nous saisi au vol la suggestion de Jean Hébrard, de dresser, pour chacun des cycles de l'école primaire, et sur le modèle de ce qui se faisait pour le Collège, une sélection de titres aptes à constituer un fonds commun de "lectures partagées".

C'est ce que nous avons commencé de faire, pour le cycle 1, dans une brochure qui se voulait un document de travail, en vue du congrès de l'AGIEM, à Auch, fin juin 1998, en essayant de répondre à nos propres objections, en essayant aussi de devancer les critiques qu'on ne manquerait pas de nous faire :

- il existe déjà des sélections d'ouvrages, proposées par des revues, par des associations, par l'institution elle-même (voir les 1001 livres pour les écoles)... La nôtre n'avait de chance d'être un peu originale que si elle proposait des ouvrages réellement disponibles, que si elle s'appuyait sur la diversité des maisons d'éditions et des collections (là où les habitudes installées et les politiques commerciales créent des tropismes faciles, il fallait donner à connaître la variété et la richesse de la littérature de jeunesse), que si elle s'ouvrait à des prolongements et des renouvellements ;

- toute liste comporte une part évidente d'arbitraire, même si l'on établit au terme de consultations aussi larges que possible. Dès l'instant où la nôtre se refusait à être péremptoire et prescriptive (elle ne serait "ni un palmarès, ni un programme"), il nous est apparu que le plus utile était de dire selon quels critères ces livres étaient retenus, pour quels

apprentissages la lecture en était proposée et dans quelles situations elle était mise en œuvre.

La réception de cette brochure, les commentaires que nous avons entendus, nous ont poussés vers les cycles 2 et 3. Et comme les échéances se faisaient plus pressantes, et les conditions de travail aussi aléatoires, nous avons donné une autre forme au produit, pour une co-édition C.N.D.P./Savoir Livre publiée il y a quelques mois.

Pour faire apparaître ce qui, à nos yeux, constitue l'originalité de cet ouvrage, deux choses :

1) Nous avons voulu nettement recentrer sur l'école (par rapport aux situations et pratiques familiales et périscolaires) et recentrer sur la classe (par rapport à la BCD) la mise en relation des enfants et des livres.

Entendons-nous bien : il n'est pas question pour nous de nier l'intérêt des BCD et des occasions qu'elles offrent "d'apprendre autrement". Mais alors que se multiplient les interventions d'aides-éducateurs, de retraités, de bénévoles..., toutes gens pleines de bonne volonté, et utiles sans doute, il nous semble nécessaire de réaffirmer avec force que, de la Petite Section au CM2 (et au delà), tout enseignant est aussi "professeur de lecture", que c'est à lui d'assurer la cohérence entre les lieux et les moments où il y a rencontre, questionnement, appropriation des livres, qu'il ne peut se décharger de cette responsabilité sur d'autres. C'est pourquoi nous répétons que les livres doivent être là, dans la classe, entre les mains des enfants, pour des activités quotidiennes, parmi les pratiques régulières, organisées, identifiées. Ce qui n'exclut évidemment pas les activités construites avec d'autres lieux et d'autres personnes.

Mais il n'y a pas deux espaces se juxtaposant : un espace ludique (qui serait celui de la BCD, de la "lecture-plaisir", de l'apprentissage culturel), et un espace contraint (celui de la

classe, des apprentissages du code écrit). Une telle dichotomie est mortifère.

Encore faut-il qu'on ne se trompe pas sur les usages de cette littérature de jeunesse, des livres-albums qu'on choisit de proposer aux enfants. Lorsque s'installe, comme nous y invitent certaines offres éditoriales, la confusion entre album et manuel d'apprentissage de la lecture, la conséquence ne peut être que banalisation et arasement des qualités de tel ou tel album...

2) Nous avons voulu rompre avec une certaine représentation des apprentissages, rompre avec l'impression qu'on poursuit les mêmes objectifs, en plus simple éventuellement, à tous les niveaux, au risque de voir se répéter, sans progression véritable, les mêmes situations, les mêmes exercices.

Nous avons donc essayé de proposer une vision ascendante des apprentissages, en insistant sur la construction par les enfants de leurs propres repères, en cernant les domaines de questionnement et de prospection propres à chaque cycle : qu'est-ce que c'est un "personnage" quand on est au cycle 1 ? Comment apprend-on à en reconnaître les récurrences, au cycle 2, le rôle qu'il joue dans la construction d'un récit cohérent ? Pourquoi peut-on s'intéresser, au cycle 3, aux voix qui se croisent, du narrateur, des personnages, dans un récit ? Nous avons souhaité rompre aussi avec les effets pervers des avancées de la théorie littéraire. Par sédimentations successives, les objets de celle-ci finissent par descendre jusqu'aux premiers niveaux du système : on voit trop souvent les bébés - lecteurs trébucher sur les *Seuils* de Gérard Genette (Ed. du Seuil, 1987), ou se répéter les mêmes questionnements sur la première ou la quatrième de couverture.

On peut discuter naturellement telle ou telle proposition. L'essentiel, nous semble-t-il, est de ne pas prétendre précipiter les choses - il faut donc mesurer ses attentes et ses ambitions - sans pour autant laisser en friche les capacités latentes.

Notre travail est porté par l'idée que, contrairement à un pessimisme souvent affiché, les enfants d'aujourd'hui sont des lecteurs bien plus avertis que ceux d'hier, dans la complicité de références partagées, où le loup se fait timide et végétarien, où le petit chaperon rouge se démultiplie en chaperon vert ou bleu. Ils sont habitués à une écriture désinvolte et inventive, au mélange des genres, des tons, des langages, aux clins d'œil, aux jeux sur les mots, aux décalages, à l'emporte pièce... pour peu qu'on multiplie avec eux les occasions de telles rencontres.

Ce qui veut dire encore donner du temps à la confrontation avec les livres - un temps reconnu, planifié, organisé -, diversifier les situations de lecture et de relecture pour tous les élèves, dans les configurations habituelles de la classe - ou celles qu'on invente pour les besoins de l'activité - afin que ces intentions prennent corps.

Nous étions très modestes en bouclant ce travail. Avec plus de temps, nous aurions supprimé des titres, resserré les listes, modifié des présentations, ajouté d'autres propositions et surtout des exemples. Comme tout instrument de travail, l'ouvrage est appelé à évoluer, à trouver d'autres supports. Tel quel nous croyons que c'est un outil utile, au moment où il paraît, comme point de départ pour une information des enseignants, éventuellement pour des actions de formation. Nous aimerions être sûrs que dans les IUFM la place de la littérature de jeunesse est reconnue et se traduit par un temps de réflexion et d'expérimentation conséquent et proportionnel à son intérêt, à son impact dans les apprentissages. Dans le doute, nous avons "doublé" chaque liste d'ouvrages récents par le rappel des "classiques" encore disponibles et proposé quelques exemples de travail organisé autour de livres "en constellation".

En tous cas, dans notre esprit, cet ouvrage est offert, ouvert à toutes les discussions.

## Table ronde

### Marie-Claude Bajard

A la suite des propos de Raymond Le Loch, j'aimerais indiquer ici comment l'équipe éditoriale a choisi chacun des ouvrages. Face à la production éditoriale actuelle de plus de 5000 ouvrages de littérature de jeunesse par an, la tâche ne fut pas facile. Cependant notre choix s'est appuyé sur **un fil conducteur incontournable** : chaque livre devait avoir la possibilité d'une exploitation en classe et participer à la construction d'apprentissages spécifiques.

Nous avons tout d'abord dans nos choix recherché **la diversité** ; diversité des auteurs, des illustrateurs, des éditeurs, des formats, des techniques illustratives, des sujets, des genres etc. Dans les listes proposées, on trouve aussi bien des albums sans texte, que des récits complexes, des documentaires, des B.D., des recueils poétiques. Nous avons d'autre part essayé de privilégier certains "petits" éditeurs, tout en favorisant naturellement **la qualité**. Les choix ont été déterminés par la qualité du livre susceptible d'aborder des questions essentielles, de porter un regard nouveau sur le monde, avec des esthétiques différentes, des valeurs littéraires singulières.

Un autre critère a été celui de **l'adaptation aux représentations des enfants**. Nous avons tenu compte du niveau et de l'hétérogénéité de la classe mais aussi des mondes complexes dans lesquels vivent les enfants. Certes, les livres ne règlent pas tous les problèmes individuels et collectifs, mais certains ouvrages peuvent permettre aux jeunes d'y retrouver des repères et de construire des systèmes de valeurs plus ouverts.

Nous avons aussi choisi des livres **capables d'accompagner les grands domaines d'activités de l'école** et les diverses disciplines, pour chacun des 3 cycles. Nous nous sommes appuyés sur les programmes actuels en vigueur.

Enfin le dernier critère a été la possibilité d'utiliser différents titres pour **des parcours de lecture littéraire diversifiés**, afin de créer l'habitude d'un va-et-vient d'un livre à l'autre, l'habitude de faire des comparaisons entre plusieurs ouvrages, de marquer leurs différences ou leurs ressemblances. Nous voulions construire un jeu d'échos ou une mise en constellations entre les livres en variant les entrées soit par l'auteur, soit par le thème, soit par le genre, soit par le personnage, etc. On trouve dans notre ouvrage plusieurs exemples de ces mises en constellations.

D'autre part, nous avons aussi tenu compte dans nos sélections des ouvrages inscrits aux programmes de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup>, la liste figure en annexe, afin de fournir aux enseignants des pistes pour apprendre aux enfants à mieux lire, selon une progression qui exclut la répétition : par exemple, on n'étudie pas, systématiquement, de la maternelle à la classe de 3<sup>ème</sup>, les éléments de la couverture d'un livre ! Cette progression s'inscrit dans la durée. Je conseillerais aux formateurs d'organiser, à partir de notre ouvrage, des stages de formation CM2/6<sup>ème</sup> afin de construire ensemble, professeurs d'école et de collège, cette progression autour du livre et des apprentissages.

Le livre a de multiples entrées qu'on n'épuise pas entièrement. Aux enseignants de les faire découvrir.

### **Serge Martin**

Je voudrais dire quelques mots des axes didactiques qui peuvent être exploités à partir de la littérature de jeunesse et que nous proposons particulièrement dans notre ouvrage.

En premier lieu, la nécessité de donner du temps à la lecture dans la classe (ou en BCD) : c'est un temps à gagner contre les impératifs de la rentabilité socio - didactique. En effet, si les pressions sociales et les déterminations évaluatives sont les seules à organiser la temporalité des apprentissages, alors les livres et leurs lectures n'ont pas la place qu'ils doivent occuper dans les apprentissages et les enseignements.

Par ailleurs, le besoin de fixer les grands axes d'une réelle continuité des apprentissages : ni répétitions du même, ni ruptures et continues découvertes. Tenir compte de l'expérience des lecteurs exige qu'on n'ignore pas ce qui s'est fait auparavant, que les élèves soient écoutés sur ce qu'ils ont lu avant et ce qu'ils lisent ailleurs afin qu'on apprenne à lire et à relire en vue d'une construction de la nouveauté qui soit une consolidation - reconfiguration des expériences antérieures. Il s'agit de construire le contenu de l'activité de lecture sans les séparations artificielles et contradictoires du plaisir et du travail, du privé et du public, de la compréhension et de l'incompréhension, du facile et du difficile, des classiques et des contemporains. Inventer des passages, des parcours, des histoires à tous les niveaux : entre les cycles, les livres, les domaines, les notions, les activités et bien sûr les lecteurs . La culture commune ne peut se construire qu'à partir de l'écoute des singularités et de la pluralité dans l'activité et non dans les représentations figées qui empêchent l'activité : c'est pourquoi l'expérience de la lecture commune est une expérience qui arrache des déterminations sociales, culturelles, sans les ignorer pour autant.

## **Débat**

*Intervenant*

En parlant de "lecture littéraire", ne craignez-vous pas de mettre la barre trop haut, alors qu'on parle souvent des difficultés des enfants à s'approprier les codes de l'écrit ?

*Raymond Le Loch*

Notre travail est porté par l'idée que, contrairement à un pessimisme souvent affiché, les enfants d'aujourd'hui sont des lecteurs bien plus avertis que ceux d'hier. Je prendrai un exemple. Aujourd'hui, "Zazie dans le métro", publié en 1959 dans la collection blanche de la NRF est proposé, en Folio junior, en direction de jeunes lecteurs, "à partir de 10 ans" ! On peut s'étonner d'un tel glissement vers un public de jeunes lecteurs, d'une œuvre réputée audacieuse dans les situations évoquées et la manière de raconter, mais on peut comprendre les raisons qui ont présidé à une telle décision : c'est que nos jeunes lecteurs sont bien plus habitués que les lecteurs adultes de 1959 à une écriture désinvolte et inventive, au mélange des genres, des tons, des langages, aux clins d'œil, aux jeux sur les mots, aux décalages, à l'emporte pièce, aux mises en abyme... Ils sont nourris de ces histoires où le loup se fait timide et végétarien, où le petit chaperon rouge se démultiplie en chaperon vert ou bleu. Contes à l'envers, inversion des rôles du bon et du méchant, rencontres de personnages empruntés à des histoires différentes... l'intertextualité, au sens large, n'a plus de secrets pour eux, pour peu qu'on multiplie avec eux les occasions de telles découvertes, pour peu aussi que les références nécessaires (les récits de base, avec lesquels on prend distance) soient solidement installées et que les complicités soient partagées par tous les élèves, c'est à dire soient un apprentissage commun.

*Intervenant*

Quel est l'intérêt d'une lecture « de classe » ? Parler des lectures, c'est poser des oppositions de points de vue. Cette

« lecture conflit » permet-elle un apprentissage de la lecture critique ?

*Serge Martin*

Bien entendu, il est souhaitable de conduire une réflexion sur l'écrit en mettant en relief certaines caractéristiques qui peuvent permettre à chaque enfant de se construire à travers la découverte des textes.

*Spécificité par l'unicité* : tels livres, telles lectures n'ont de valeur et ne prennent valeur que par le fait qu'ils et qu'elles sont irremplaçables. L'activité pédagogique consiste alors à construire cette spécificité ou à montrer, le cas échéant, qu'elle ne peut advenir, livre et lecture étant alors de pures répétitions qui ne font aucune place à la subjectivation.

*Pluralité par la diversité* : la spécificité n'existe que comparativement, et l'unicité ne peut devenir une totalité autrement qu'en reconnaissant les autres unicités. C'est un moyen d'éviter l'impasse dualiste de la lecture individualiste ou modélisante.

*Communauté par le débat* : pluralité et diversité ne s'opposant pas avec spécificité et unicité, la construction d'une communauté de livres (une bibliothèque vivante) et de lecteurs (une cité active) demande de réaliser des échanges en évitant aussi bien le consensus d'un collectivisme moralisateur ou inquisiteur que le dissensus d'une stigmatisation différentialiste des minorités.

*Intervenant*

Pourriez-vous préciser les exigences pédagogiques pragmatiques qui découlent de vos propos ?

*Serge Martin*

D'abord, il faudrait faire confiance à la force du langage en posant avant toute grille de lecture une écoute des sollicitations du livre, des réactions des enfants. C'est l'importance de l'oralisation, de la discussion, qui donne vie au livre et des formes de vie aux formes du langage.

Ensuite, il faudrait conserver sa part énigmatique à chaque livre, respecter l'univers secret de chaque lecteur et l'aspect problématique de chaque notion. Ne vaut-il pas mieux chercher à thématiser plutôt que de lister les thèmes déjà connus ?

*Intervenant*

Y a-t-il des bons et des mauvais livres ?

*Raymond Le Loch*

Oui, des livres que nous avons jugés mauvais, médiocres, sans grand intérêt, indignes en tout cas de retenir l'attention. Pour des raisons très diverses : parce qu'ils répètent des histoires connues (c'est le cas des séries - mais un travail sur les séries n'est pas forcément à refuser), parce qu'ils véhiculent des stéréotypes, ou qu'ils plaquent des leçons morales convenues, parce que l'illustration en est pauvre, sans cet élément de nouveauté et de surprise qui invite à une lecture.

Et il y a de bons livres, ceux que nous avons retenus au terme souvent de discussions et de controverses. D'où l'intérêt d'un choix assumé collectivement. Mais ces catégories de « bons » et de « mauvais » relèvent évidemment des jugements de l'adulte, de l'enseignant, de ce qu'il choisit d'introduire dans la classe, de retenir dans la masse des livres mis sur le marché. Non des jugements des enfants, qu'il s'agit justement de construire par la découverte d'autres manières de dire et de représenter le monde. Par exemple, on ne rejette pas le livre qu'apporte un enfant, sous prétexte qu'on le trouve mauvais. Pourquoi l'enfant l'a-t-il choisi ? Que veut-il dire en l'apportant ? Qu'a-t-il lu ? Comment cherche-t-il à faire partager l'intérêt qu'il lui porte ?

L'intérêt d'installer le travail sur les livres dans les activités quotidiennes tient justement à la possibilité d'élargir le regard, de permettre les confrontations, les manipulations, les familiarisations avec le différent, l'insolite. Le reste est affaire d'optimisme.

J'ajoute qu'il y a de mauvais usages des bons livres.

*Intervenant*

Comment pensez-vous la complémentarité entre lecture autonome individuelle et lecture collective de classe ?

*Serge Martin*

Prétendre que tous les apprentissages passent par les livres, que tous les livres demandent les mêmes approches, qu'on peut apprendre - enseigner toutes les notions par un livre, voilà autant de façons de démontrer en fait la non-valeur d'un livre en croyant imposer sa valeur ! Autant ne pas tout demander au livre à travers le filtre de grilles de lecture qui deviennent des barrières au lieu d'ouvertures. Au mieux, en classe, on devrait pouvoir :

- donner du temps aux situations individualisées ou de petits groupes ; puis organiser des questionnements orientés en permettant de prendre le temps de relire (afin de donner toute son importance aux détails) ;
- développer les lectures magistrales, les petites théâtralisations... tout ce qui donne vie aux livres.

*Intervenant*

D'après vous quel serait le point essentiel d'activités autour du livre de littérature de jeunesse ?

*Serge Martin*

Plutôt que d'apprendre à "répondre aux questions", les élèves ont à apprendre à poser des questions, non au texte mais aux autres lecteurs parce que c'est cette socialisation - individualisation de la lecture qui donne sens à la lecture, au texte, aux mots, aux images... Et les questions qui restent des questions (certes reformulées, déplacées, rejouées...) valent beaucoup plus que des réponses qui empêcheraient les questions nouvelles de surgir, la vie de s'ouvrir et, au milieu de cette vie de classe, les livres de rester ouverts.

*Intervenant*

Comment choisir, parmi tous les livres proposés pour le cycle 2, ceux qui conviendraient plus spécifiquement au CP, par exemple ?

*Raymond Le Loch*

Je crois comprendre qu'il s'agit de justifier le lien établi entre les objectifs visés, les apprentissages, tels qu'ils sont repris des instructions officielles, et une liste volontairement trop large, et dans laquelle il va falloir tailler en fonction d'une classe particulière, dans un contexte précis. Disons tout de suite que ce choix est déterminé aussi par des facteurs "occasionnels" (les livres disponibles, le passé de lecteurs des enfants, le travail engagé sur tel ou tel sujet, l'élection de tel ou tel livre par l'adulte - les goûts de l'enseignant, ça existe aussi...). Et puis il y a les raisons qui nous semblent fondamentales : apprendre comment un récit se construit, à partir de quelles structures narratives, avec quelles articulations, quelles reprises anaphoriques, insérées dans quels réseaux lexicaux. Texte, syntaxe, lexique, ce sont là les apprentissages à mener patiemment. Si nous sommes extrêmement réservés à l'égard de l'exploitation intensive des albums que proposent certains, c'est parce qu'il y a confusion des genres entre décodage d'un segment du texte et découverte d'une logique d'ensemble, dans un recommencement à satiété. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne puisse utiliser un fragment de texte pour une "leçon de lecture", mais à condition d'utiliser la logique d'ensemble dans laquelle s'inscrit le fragment. Je prendrai un exemple : "Monsieur le lièvre voulez-vous m'aider", un classique illustré par Maurice Sendak, est construit comme une suite de séquences organisées autour des couleurs. Etre mis en situation de lire une page, de découvrir le sens des mots qui la composent, n'a d'intérêt que si l'on a fait apparaître, préalablement, sur quelques séquences, la logique des questions et des réponses, l'ordre dans lequel les objets proposés apparaissent, les répétitions de séquence en séquence... c'est à dire ce qui fait la singularité de ce récit là parmi d'autres que l'on connaît déjà.

Il faudrait insister sur un autre apprentissage fondamental, qui détermine le choix de tel ou tel album : le rapport entre le texte et l'illustration, parce qu'est en jeu la fonction de l'écrit de dire ce qu'il faut lire dans l'image. D'où la nécessité d'exercer les enfants à la diversité des styles et des techniques.

Bref, il n'est de bon choix que celui que l'on fait soi-même, pour les apprentissages visés.

LA LECTURE AU CYCLE 3

**Communication**

**Michel Fayol**, Professeur à l'Université de Clermont - Ferrand, Directeur de l'unité 6024 du C.N.R.S., membre de l'ONL.

Dans cet exposé, nous dresserons un bilan des problèmes soulevés par l'apprentissage de la lecture en cycle 3 et des possibilités d'intervention, correspondant aux différents types de difficultés.

**Table ronde / Débat**

Avec

**Roland Goigoux**, Maître de conférences à l'IUFM d'Auvergne.

**Brigitte Huvier**, C.P.A.I.E.N. à Montreuil.

---

L'Observatoire National de la Lecture termine une publication sur l'apprentissage de la lecture au cycle 3 de l'école primaire, sous la direction de Michel Fayol.

Cet ouvrage à venir est présenté et discuté ici.

---

## Communication

### Michel Fayol

Jusqu'à présent vous avez entendu parler de travaux déjà publiés que vous avez pu lire, apprécier ou critiquer.

Nous allons maintenant aborder la lecture au cycle 3, thème sur lequel vous ne disposez pas encore d'un document écrit. Ce travail, placé sous la responsabilité de trois personnes, Martine Remond (chercheur à l'INRP), Daniel Dubois (inspecteur général honoraire), et moi-même, professeur à l'Université de Clermont-Ferrand, est en cours d'élaboration. Il sera publié à l'automne 2000. Des modifications et des aménagements peuvent encore intervenir.

Ce rapport se situe dans une perspective assez différente de ce que vous avez entendu jusqu'à présent puisque le problème posé est celui de la situation de la lecture en cycle 3 par rapport à deux « bornes » :

- d'une part, le cycle 2, au cours duquel s'effectue, en principe, pour tous les enfants, l'apprentissage du principe alphabétique et la constitution d'un lexique orthographique de base ;

- et d'autre part, le collège pour lequel, à la fois en fonction des textes officiels mais aussi des pratiques des enseignants qui y interviennent, l'attente est celle d'une capacité, certes élémentaire, mais une capacité néanmoins, à effectuer une lecture autonome, instrumentale, de textes qui sont forcément insérés dans des cadres disciplinaires.

La question posée était la suivante : reste-t-il quelque chose à enseigner à propos de la lecture au cycle 3 ? C'est cette question que je vais aborder maintenant, résultat d'une année et demie d'un travail que nous sommes en train de terminer.

Ma présentation sera donc un peu schématique, j'ai cependant essayé de retenir les points essentiels, ceux que nous avons privilégiés. Nous avons fait des choix, nous

n'avons pas encore rédigé les recommandations et, pour nous, la séance d'aujourd'hui présente un grand intérêt puisque vous allez pouvoir réagir en direct à ce que nous considérons comme étant nos choix. Cela ne signifie pas que nous nous engageons à prendre en compte toutes vos remarques et propositions, mais nous nous engageons à les écouter et à y être attentifs.

Je vais dans un premier temps vous présenter ce travail. Interviendront ensuite : Brigitte Huvier, conseillère pédagogique qui a enseigné en cycle 3, puis Roland Goigoux, maître de conférence à l'IUFM d'Auvergne, qui s'intéresse particulièrement aux aspects liés, d'une part, à la pratique et, d'autre part, à la formation. Je vais présenter les données, Roland Goigoux et Brigitte Huvier interviendront ensuite en toute liberté.

Quels choix avons-nous faits ?

Notre choix a été, premièrement, de mettre l'accent sur la compréhension et sur sa coordination avec le traitement des aspects dits de bas niveau (ou du code), parce que cela est l'un des problèmes du lecteur, au moins quand il est en phase d'apprentissage. Or, les enfants de cycle 3 sont encore en phase d'apprentissage. Le problème du lecteur est toujours, d'une part, d'articuler un traitement du code, d'identifier des mots, de traiter de la syntaxe, et, d'autre part, de produire une activité d'interprétation. C'est cette articulation qui nous paraît devoir être thématisée.

Le deuxième choix que nous avons fait est celui de traiter de la compréhension à partir de la diversification des modes de lecture. Entre le collège, où la lecture est nécessairement disciplinaire et le cycle 2, où la lecture est forcément moins disciplinaire, moins liée à des activités, (l'apprentissage du code y occupe un poids déterminant), nous avons fait le choix de retenir (au cycle 3) non pas des disciplines mais des types d'activités : *lire pour...*

Troisième choix : nous avons mis l'accent sur la maîtrise de la langue en nous demandant comment s'articulaient les activités de lecture-compréhension avec des sous-domaines traditionnels de la psycholinguistique tels que le lexique, la syntaxe, les connaissances des structures textuelles et des opérations, plus inspirées des travaux de la psychologie cognitive, telles que les inférences ou le traitement des anaphores.

Enfin, conformément à ce qui nous avait été demandé au début du travail sur le cycle 3, nous avons souhaité terminer le rapport par une question importante, celle des rapports entre l'évaluation et la mise en œuvre d'actions qui sont, soit des actions de prévention, soit des actions de remédiation.

**Nous avons choisi de dire qu'il y a effectivement place au cycle 3 pour une activité de lecture identifiée comme telle.**

Notre choix était, soit de distribuer la lecture dans des champs disciplinaires, supportant toutes les activités de lecture, soit d'identifier des séances de lecture, en tant que telles. Voici les quatre arguments que nous avons retenus pour justifier notre position.

1) Disperser la lecture dans les champs disciplinaires ne rend peut-être pas impossible mais très compliqué l'étude de difficultés systématiques et la mise en place de progressions. Nous avons estimé que les acquis sur la lecture-compréhension étaient suffisamment importants pour qu'au cours du cycle 3 restent identifiées des séances de lecture spécifiquement dédiées à la lecture. Ces séances doivent traiter de difficultés spécifiques et, pour certaines d'entre elles, mettre en place une progression.

2) L'acquisition du principe alphabétique doit, en principe, être effective à l'entrée du cycle 3. La plupart des élèves ont constitué un lexique orthographique qui leur permet de traiter des mots fréquents. Cependant il reste, d'une part, un certain

nombre de plus faibles lecteurs qui nécessitent une approche particulière, attentive aux difficultés liées au code et, d'autre part, pour tous, enfants bons ou faibles lecteurs, le lexique orthographique, tel qu'il est constitué à l'entrée du cycle 3, mérite encore un travail important afin de l'accroître pour atteindre l'objectif de fin de cycle 3 qui est une capacité relative certes, mais réelle de lecture instrumentale autonome. Nous avons pensé que des séances de lecture, identifiées comme telles, constituaient le cadre le plus approprié pour se livrer à ce type de travail et conserver comme objectif majeur, pas unique mais majeur, l'apprentissage du code.

3) Il nous est apparu, et la France n'a rien de particulier de ce point de vue là, à travers des travaux publiés partout dans le monde, que la compréhension méritait que nous nous y attachions de façon spécifique. En fait, tous ceux qui se sont intéressés à cette question s'accordent pour dire qu'elle n'est pas abordée en tant que telle, ou abordée d'une manière rapide, sans commune mesure avec les difficultés qui ont été identifiées et qui la concernent. Autrement dit, le champ des questions est suffisamment important pour qu'on lui consacre du temps, de l'attention, de l'énergie sur l'ensemble d'un cycle et il n'est même pas sûr que cela sera suffisant, notamment pour aller vers cette lecture-compréhension autonome qui devrait être adaptée aux différents contenus, types de textes et objectifs, tels qu'ils apparaissent au niveau du collège.

4) Un dernier point, sur lequel notre travail n'est pas encore terminé, est la mise en relation entre lecture et écriture. Vous vous souvenez probablement que, déjà dans le rapport portant sur le cycle 2, nous avons souhaité faire ressortir l'importance de cette relation. Il en va de même pour le cycle 3. Nous nous sommes posés la question d'un rapport qui aborderait de front : les problèmes de production de textes et ceux de la lecture de textes. Nous y avons renoncé pour des raisons de temps. Nous avons choisi de ne parler qu'allusivement de cette question et d'en renvoyer une partie significative à un rapport ultérieur.

Je vais maintenant développer quelques points, je vous parlerai d'abord des fonctionnalités de la lecture, ensuite je reviendrai au problème de la maîtrise de la langue puis j'aborderai les problèmes des difficultés.

Sur les finalités de la lecture nous n'avons pas souhaité entrer d'emblée dans un cadre disciplinaire : étudier la lecture en histoire, la lecture en science, la lecture en mathématique. Nous nous sommes posé la question des grandes catégories d'activités de lecture qui peuvent organiser des objectifs pour prendre de l'information, la traiter, la mettre en relation, ce qui est l'objectif de toute lecture : se construire une représentation de ce qui est évoqué dans le texte.

Quatre catégories d'activités ont été retenues.

**Lire pour agir** : la lecture pour faire quelque chose. Cela évoque les recettes, les modes d'emploi, des choses utiles. L'école n'est pas seule à assumer cette formation, et probablement, ce n'est pas là sa spécificité, même si elle a aussi à le faire. Notre objectif est de dire qu'il y a dans l'utilisation de la lecture à l'école, des situations, par exemple de lecture de consignes, qui justifient qu'on s'intéresse aux problèmes qui peuvent être posés aux élèves par ce type de situation. Nous avons développé quelques exemples comme la lecture de textes visant la réalisation de figures géométriques. Cela pose des problèmes spécifiques que l'on retrouve dans la lecture des modes d'emploi, des notices de montage. Nous avons également abordé le problème de la lecture des énoncés arithmétiques, non pas qu'ils soient exactement assimilables à la lecture destinée à effectuer des montages ou des tracés, mais il peut y avoir un rapprochement. Dans la lecture des énoncés arithmétiques comme dans celle des consignes, il s'agit de "faire quelque chose" pour "trouver quelque chose".

**Lire pour apprendre :** l'objectif du cycle 3 est de fournir aux professeurs des collèges, des élèves qui soient capables de se confronter à des textes, non seulement en vue de les comprendre mais aussi en sachant en tirer une connaissance nouvelle qui s'ajoute à leurs connaissances antérieures. Cette lecture pose des problèmes spécifiques. Des travaux scientifiques montrent que des adultes ne lisent pas de la même façon un texte selon qu'ils veulent en avoir une idée générale, globale, ou qu'ils souhaitent acquérir de nouvelles connaissances. Ceci peut aider à apprendre aux élèves à "piloter" leur lecture et cela a aussi des incidences didactiques sur la tâche à effectuer. Apprendre à partir d'un texte doit conduire les maîtres à s'interroger sur les caractéristiques spécifiques de ce texte, son niveau de difficulté lexicale ne pouvant pas être tout à fait le même que celui d'un texte évoquant des contenus plus familiers. S'il y a apprentissage, il y a méconnaissance d'un certain nombre d'éléments, la nécessité d'apprendre suppose donc que l'attention des élèves ne soit pas mobilisée par d'autres difficultés.

**Lire la littérature :** nous sommes convaincus que lire la littérature présente des spécificités par rapport aux deux autres activités de lecture que je viens d'évoquer. Les caractéristiques des textes, d'une part, les objectifs poursuivis, d'autre part, sont suffisamment différents pour qu'on puisse identifier comme tels des objectifs et des activités spécifiques.

**La relecture :** nous avons, là, réfléchi aux problèmes soulevés lorsque les élèves doivent reprendre un texte qu'ils ont eux-mêmes rédigé ou qu'un de leurs pairs a rédigé de manière à le reprendre, l'amplifier, le modifier. Dans cette partie de notre travail le but est de partir d'un élève de cycle 2, ayant peut-être déjà eu des expériences, peut-être même des expériences importantes, de différenciation des activités de lecture et ayant une relativement bonne connaissance, d'une part, du code et, d'autre part, d'un lexique de base. Toutefois, nous n'étions pas sûrs que la différenciation des activités de

lecture, en fonction des objectifs, avait été amorcée, ou en tout cas travaillée. Ce que nous souhaitons donc, à travers ce chapitre, c'est suggérer aux enseignants qu'il y a là un travail à réaliser et que celui-ci constitue un pont intéressant entre le cycle 2 et le collège, où les élèves devront être capables de traiter la lecture dans des champs disciplinaires. Nous avons donc établi une sorte de passerelle entre ces deux « bornes ».

Concernant la maîtrise de la langue, il s'agit de traiter l'activité de lecture comme une activité dynamique. Lire, c'est se construire une représentation en traitant des mots, des phrases, ce qu'on appelle, dans notre jargon, une double tâche. Cette double tâche s'appuie sur des connaissances linguistiques, lexicales, syntaxiques, rhétoriques, et sur des connaissances et des opérations, appelons-les cognitives, comme établir des inférences, mobiliser ses connaissances préalables, mettre tout cela en relation.

Nous avons souhaité consacrer un chapitre entier à ces différents sous thèmes.

**Le lexique** : la question qui est posée est celle de « l'œuf et la poule » ; le lexique permet-il la compréhension ou la compréhension favorise-t-elle l'acquisition du lexique ? Les deux affirmations sont vraies, mais l'accroissement du lexique est essentiellement un effet de la lecture. C'est la lecture elle-même, par un effet de type "avalanche", qui entraîne l'accroissement colossal du stock lexical. Evidemment, ceci n'est vrai qu'à partir du moment où un minimum de mots est disponible dans le lexique orthographique et que l'enfant se met à lire, à lire, à lire, au point que chaque lecture nouvelle va entraîner l'acquisition de nouvelles formes lexicales. Cela comporte un aspect purement formel qui mérite d'être traité, sinon indépendamment, tout au moins à certains moments, de manière spécifique. Par rapport au problème du sens, c'est ce processus qu'il faut que nous enclenchions. En fait l'idéal n'est pas d'enseigner le lexique aux enfants mais de créer des

situations et des activités au cours desquelles l'activité de lecture, conduite par l'enfant lui-même, entraînera l'accroissement du lexique orthographique et mettra en place cette situation inévitable d'un lecteur qui enrichit de lui-même, par sa seule activité, ses connaissances lexicales. Le problème des moyens se pose et nous avons introduit un certain nombre de propositions pour mettre en place des activités de travail explicite sur le lexique. Le problème étant de savoir comment intégrer, dans une démarche significative, des activités d'apports explicites sur le lexique, dont on sait que celles-ci, seules, ne permettraient jamais d'acquérir le nombre de mots dont on dispose. Il ne faut pas s'illusionner, les « leçons de vocabulaire », quelle que soit leur forme, sont dans l'incapacité de doter les enfants du stock lexical qu'ils acquièrent finalement en très peu de temps. Donc, c'est un autre mécanisme qui intervient, cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas faire de "leçons de vocabulaire" mais il faut réfléchir à la façon dont celles-ci peuvent s'intégrer dans une démarche dynamique d'acquisition et d'utilisation de la lecture.

**La syntaxe** : la lecture autonome au collège est une lecture qui présente une difficulté redoutable puisque, pour la plupart des enfants et particulièrement ceux qui sont issus de milieux défavorisés, cette lecture porte sur des domaines de connaissance avec lesquels les enfants ne sont pas familiarisés. Prenons un exemple simple : si vous dites à un enfant que la fleur est arrosée par la fillette et que vous lui donnez un pot de fleur avec un arrosoir pour mimer la scène, sa connaissance de la probabilité de réalisation des événements dans le monde lui suffit pour estimer ce qu'il doit faire. Mais quand il lit que l'électron est attiré par le noyau, si jamais il ne sait pas traiter une passive, la représentation qu'il va se construire risque d'être une représentation erronée. On peut traiter la syntaxe de manière un peu laxiste tant qu'on reste dans des domaines de connaissances maîtrisés, autrement dit tant qu'on fait référence à un monde déjà connu. Seulement l'école, elle, a pour mission de préparer tous les

enfants à une maîtrise suffisante, pas de la grammaire, ce n'est pas la question, mais du traitement syntaxique, de sorte que les interprétations faites ne violent pas ces organisations. Nous avons donc souhaité identifier les problèmes syntaxiques, non pas les recenser tous, donner quelques exemples, et suggérer qu'un travail devrait être fait, qui ne se confondrait pas avec le travail de grammaire, complémentaire, utile, mais sur d'autres aspects. Ce travail viserait la mise en place du traitement syntaxique, de sorte que les élèves de fin de cycle 3 soient en mesure, sur des domaines où leur niveau de connaissance est faible, de ne pas commettre d'erreur d'interprétation sur les relatives en « que », ou sur les passives, entre autres.

**Les structures textuelles** : il y a quinze ans elles étaient la mode. Avec le recul, il apparaît que les structures textuelles sont importantes certes, mais que leur poids, dans le travail d'interprétation des textes, est relativement modeste. Evidemment, pour un élève en difficulté, submergé par tout ce qu'il a à faire, traiter les mots, traiter les phrases, traiter d'un contenu qu'il peut ignorer partiellement, maîtriser la structure textuelle peut constituer une aide réelle. Ces structures textuelles, mais je devrais plutôt dire « la structure narrative », sont facilitatrices. Nous avons, sur ce sujet, de nombreux travaux convergents. Pour le reste, ce sont des suggestions, quelques résultats et beaucoup de spéculations. Mais il y a probablement quelque chose d'utile du côté du montage des structures rhétoriques, qui servent à préparer les inférences et à diminuer le coût de processus qui sont lourds attentionnellement pour les élèves. Ces structures textuelles ont donc un effet. Par exemple, les enfants à qui on a lu des textes narratifs les ont « induites » : ils n'ont pas besoin qu'on les leur explicite, ils peuvent s'en servir en quelque sorte intuitivement. Tandis que ceux qui n'ont pas eu la chance qu'on leur lise des histoires, (ces histoires se ressemblant souvent), n'ont pu tirer induction d'une structure. La bonne nouvelle est, qu'en instruisant explicitement, on peut obtenir

assez rapidement un effet positif, qui facilite les inférences et permet d'accélérer le traitement, à la fois en termes de vitesse de lecture et en termes de compréhension. Cela n'est pas négligeable et peut avoir un effet positif, surtout pour les enfants qui sont les plus en difficulté.

Mais l'essentiel des difficultés n'est pas là, il tient, non plus au traitement du code cette fois, mais au traitement de la mise en relation entre ce que dit le texte et tout ce qu'il ne dit pas. Toute compréhension est une interprétation, le problème est qu'on ne peut pas interpréter n'importe quoi n'importe comment.

La difficulté est donc à la fois de tenir compte au plus près de tout ce qui est dans le texte et d'organiser les concepts qui sont évoqués par les mots, de sorte que la représentation construite soit cohérente et qu'elle n'aboutisse pas à des îlots de compréhension : des "petits morceaux" qui vont ensemble mais qui, mis bout à bout, ne conduisent pas à une interprétation cohérente d'un texte. Notre mémoire immédiate est faite de telle sorte que si on construit des îlots et qu'on les juxtapose, des oublis se produisent et aucune vision d'ensemble n'est alors possible.

Ou bien, à l'inverse, on va vers une interprétation qui ne prend en charge qu'une partie limitée de l'information et conduit à des choses tout à fait étranges. Deux types d'erreurs peuvent donc se produire, soit l'élève oublie, soit il a des interprétations erronées parce que l'ensemble des informations n'a pu être traité. Il s'agit là d'un problème de capacité mémorielle : la manière dont les élèves traitent les informations n'a pas une efficacité suffisante pour que, du premier coup, au cours de la dynamique du traitement, ils puissent parvenir à une interprétation cohérente, souhaitable. Dans ce cas soit les textes ont été choisis d'une manière contestable, soit le travail de préparation n'a pas été suffisant et n'a pas permis cette interprétation cohérente.

Cela nous amène à traiter les problèmes d'inférences, d'interprétation des anaphores qui est un des problèmes les

plus épineux qui soit, en français particulièrement car nous avons des systèmes pronominaux présentant des confusions un peu plus probables que dans certains autres systèmes. Tout ceci a conduit à accorder à ces questions une place importante et à proposer des modalités d'intervention, de prévention ou de remédiation.

La partie dont je viens de vous parler est essentiellement organisée au niveau des composants de la lecture, avec l'idée qu'il faut, à la fois avoir une activité qui les intègre, et en même temps qu'on ne pourra pas faire l'économie d'un travail qui les aborde de manière spécifique à un certain moment.

Il me reste un point à traiter : **que faire pour les élèves en difficulté ?**

Tout élève étant, à un moment ou à un autre, en difficulté on peut poser ce problème de manière très générale. Nous avons consacré dans notre travail, une place importante au problème de l'évaluation, dans ses différentes composantes, et montré en quoi, conduite par le maître, non en vue d'une sélection ou d'un classement, mais menée en temps réel avec tel et tel élève, ou groupe d'élèves, elle est une composante indispensable pour agir. Notre souci a été de mettre l'accent sur une évaluation qui soit dynamique, pour laquelle, probablement, nous manquons d'outils, peut-être d'objectifs précis, et sans doute d'activités diversifiées.

Nous avons associé à cette évaluation des propositions d'intervention qui sont de deux catégories.

**Les interventions portant sur les aspects liés au code.** Comme je vous l'ai dit au tout début de cet exposé, à l'entrée au cycle 3, un certain nombre d'élèves présentent encore des difficultés relatives au traitement du principe alphabétique, en tout cas à sa généralisation et à la construction d'un lexique orthographique de base. La littérature recensée sur ce sujet montre que les élèves en difficulté en cycle 3 ne sont pas des

cas désespérés. Nous avons proposé un certain nombre d'activités qui sont en mesure, si on en croit les données empiriques publiées, d'améliorer le stock lexical, le traitement du code et donc de contribuer à la compréhension.

**Les interventions traitant de la compréhension en général, avec :**

- premièrement, le traitement des anaphores et plus généralement des marques linguistiques qui posent des problèmes d'interprétation, de référence. Là encore, les données dont on dispose sont plutôt optimistes puisque des interventions entreprises et évaluées ont montré que les élèves amélioreraient leurs performances après une durée d'intervention relativement modeste et un nombre d'exercices et d'activités relativement limité. Autrement dit, un travail spécifique sur l'activité de compréhension est possible ;

- deuxièmement, la « métacognition » : l'une des difficultés majeures que rencontreront les élèves à l'entrée au collège, au lycée et à l'université tient à la nécessité de mettre en œuvre des interventions, des relectures, des ralentissements, des prises de notes. Cela tient à leur capacité à contrôler leur propre compréhension. Autrement dit, à se regarder faire. Ce qu'on appelle la « métacognition », par exemple ce qui arrive quand vous découvrez, le soir, en lisant un livre qu'à un certain moment, vos yeux ont continué sur la ligne mais votre esprit a décroché.

Si on veut que les élèves, lorsqu'ils abordent des textes portant sur des domaines de connaissance qui leur sont étrangers, soient capables de mettre en œuvre des recherches dans le dictionnaire, d'aller demander à leurs parents, à leurs voisins, à leurs maîtres, à leurs copains un renseignement il faut, au minimum, qu'ils aient l'idée que ce qu'ils ont lu n'est pas immédiatement compris. Il faut probablement des années et sans doute même toute la vie pour savoir gérer ce contrôle sur des lectures qui, même chez l'adulte, dépassent les capacités immédiates de traitement. Nous sommes obligés de relire, d'aller chercher ailleurs. C'est

un processus très général et on ne peut faire comme si tout ceci, qui est inobservable, surgissait du néant et faisait l'objet d'un auto - apprentissage spontané. Nous n'y croyons pas et nous suggérons que se fasse un travail qui porte sur cet autocontrôle et sur la régulation qui s'ensuit, c'est à dire sur la mise en œuvre d'une « stratégie » : qu'est-ce que je vais faire pour comprendre ? Je vais peut-être résumer, je vais essayer de me poser des questions. C'est une activité faussement facile, dans la mesure où on a très vite fait le tour de ce qu'on peut dire et la mise en œuvre de ce genre d'activité nécessite probablement des mois et des mois d'interventions, de réinterventions, de monstrations par les enseignants, de manière à ce que les choses se mettent progressivement en place.

### **Table ronde**

#### **Brigitte Huvier**

Je veux simplement dire que je suis absolument rassurée par tout ce que vous venez de dire. En tant qu'enseignante, je pense qu'un travail comme celui-ci va permettre aux enseignants de construire un apprentissage spécifique au cycle 3. On voit, lors de visites de classes, des activités de lecture, mais peu d'apprentissage. On voit des enfants qui lisent et qui sont confrontés à beaucoup de textes, qui sont même surchargés parfois de textes, les enseignants font surtout des activités de lecture à haute voix. Quand on voit dans les nouveaux programmes une demi-heure de lecture quotidienne par jour, les enseignants vous disent : enfin, on va remettre des séquences de lecture. Quand on demande aux enseignants pourquoi les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent, la première réponse est qu'ils manquent de vocabulaire.

Il faut absolument réhabiliter les séquences de vocabulaire dans les classes mais il ne faut pas que ça. C'est vrai que l'on va moins lire au cycle 3 par manque de temps, il y a un programme d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et la lecture est l'affaire du cycle 2.

Vous avez dit que plus les enfants lisent plus ils acquièrent de vocabulaire, je rajouterai que plus ils écrivent plus ils enrichissent leur lexique. Quand j'avais ma classe mon souci premier était de mettre en place le lire, le parler et l'écrire dans des situations et des projets porteurs d'apprentissages. Au niveau de la circonscription, nous avons essayé de faire la même chose et nous nous sommes engagés dans un projet avec les enseignants. Ils ont pris conscience qu'il faut un apprentissage de la lecture au cycle 3. Quand nous leur avons posé la question, ils ont reconnu ne pas vraiment faire de la lecture au cycle 3, la lecture est utilisée comme un support, comme un outil mais il n'y a pas d'objectif pour des séances de lecture, ce n'est pas clair, il n'y a pas de programme de lecture, il n'y a pas de progression. A la fin d'un stage sur la lecture - écriture au cycle 3, nous avons dégagé avec les enseignants une démarche de lecture. Nous avons parlé du parallèle à faire entre le code et le sens, des activités qui donnent du sens et puis des activités sur le code, qui sont indispensables. Il y en a une qui me semble essentielle et qui fait l'articulation entre les deux : ce sont des activités réflexives. J'ai beaucoup pratiqué cette activité avec mes élèves, cela prend du temps, il n'est pas du tout évident de demander à un enfant : qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu lis ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu apprends ? Comment tu fais pour lire ? Mais ce sont des discussions qui font avancer, qui font progresser les élèves. A partir du moment où un enfant en difficulté ne s'assure pas qu'il comprend pendant qu'il lit, il ne contrôle pas ses incompréhensions, il ne fait pas de retour en arrière, notre rôle en tant qu'enseignant est de le questionner sur comment il fait. C'est à partir de ses besoins, de ses demandes que l'on peut parler de médiation ou peut-être de remédiation.

## **Roland Goigoux**

J'avais lu une partie du texte que Michel Fayol vient d'évoquer. Je vais en rester à une réflexion, déjà évoquée ce matin, autour de l'idée que toute recommandation définit en creux un état du monde qu'elle souhaite infléchir : quelle vision les rédacteurs de cette réflexion sur le cycle 3 ont-ils de l'état du monde au sens pédagogique, état des pratiques d'enseignement et dans quelle mesure souhaitent-ils les infléchir ? C'est en faisant référence à quelques éléments d'observation quotidienne dans mon travail de formateur et de chercheur, que ce soit avec les plus âgés en grande difficulté dans les SEGPA ou au cycle 3, que je voudrais proposer quelques remarques.

Dans les textes que j'avais lus, je voyais assez peu quelle vision des pratiques vous aviez, j'avais, moi, le rapport Robillart comme point de repère dans la description de ce qui pouvait vous servir de boussole.

Peut-on examiner les pratiques dans leur adéquation avec les besoins des lecteurs précaires, les plus fragiles, ceux qui ont le plus besoin de l'école ? C'est la question que je me pose, j'ai écouté ce que Michel Fayol a dit et effectivement, quand on regarde les pratiques, je partage tout à fait ce qui vient d'être dit. On voit une mobilisation des maîtres importante sur cette question de la lecture, je crois que là-dessus il n'y a pas de doute, et en même temps, en terme de pratiques et de définition des objets d'enseignement il existe une grande vacuité, un grand doute que les maîtres reconnaissent. Ils disent avoir du mal à savoir ce qu'il faut enseigner, sur quoi il faut travailler, sur quoi il faut agir. Ils connaissent des propositions didactiques innovantes, très tournées vers des interactions lecture - écriture mais sur le volet spécifique du travail sur la compréhension, tel que Michel Fayol l'a évoqué, il me semble que les pratiques de références

sont peu nombreuses. Si on regarde celles qui sont disponibles on trouve de manière très dominante, cette séquence type qui est la séquence lecture collective avec une alternance de phase dialoguée, de moment de lecture silencieuse ou à voix haute, avec beaucoup de questions de compréhension. La lecture est ce moment de questionnement du texte. Il me semble que les maîtres savent très bien aider les élèves à comprendre les textes dans ce jeu de dialogue autour de grands types d'aide :

- aide sur la « finalisation », la redéfinition progressive de ce qu'on est en train de chercher, finalisation de la tâche en direct, au moment où on est en train d'explorer le texte avec des élèves ;

- aide de type « intégration » : ce sont les maîtres qui proposent des modalités de segmentation du texte, des modalités de reformulation ou de résumé, des articulations sur les différentes parties du texte.

Ils travaillent beaucoup sur les éléments de cohésion du texte, sur l'implicite, sur l'inférence.

Ces savoir-faire me semblent très utilisés dans la conduite de la classe. Le problème est qu'il y a très peu d'évolution de ces savoir-faire là, probablement parce que les maîtres ne savent pas à quel point ils les maîtrisent. Ils le font pour aider les élèves, ils n'en ont pas une conscience très grande et c'est alors difficile d'en faire un objet d'étude.

Il me semble qu'il peut y avoir un travail de repérage de ces aides si on pense qu'elles peuvent être travaillées de manière fragmentée, isolée, avec la possibilité de les réintégrer dans l'activité de lecture en ligne. Il me semble qu'il peut y avoir cet aller-retour entre le traitement en ligne qui est le traitement actuel, et le repérage des procédures d'aide à la compréhension qui peuvent être travaillées de manière spécifique.

Je ne suis pas sûr que la littérature nord américaine apporte des réponses à ces questions sur les entraînements. Il s'agit,

la plupart du temps, de travaux de psychologie qui n'ont pas une visée didactique de l'amélioration de la lecture. Le problème est d'essayer de voir si ces entraînements sont positifs. Il me semble qu'une partie des questions posées est issue des paradigmes de recherche en psychologie et qu'il reste beaucoup de travaux à faire.

On parlait tout à l'heure de préparation lexicale, je suis content de savoir que vous allez travailler sur cette question, parce que je crois qu'en début du cycle 3 il y a beaucoup de choses en terme d'identification des mots qui restent à poursuivre. Nous sommes en train d'explorer, avec des maîtres, un travail de préparation lexicale qui consiste effectivement à faciliter le travail sur un plan strictement formel en terme d'identification de mots avant même de les rencontrer dans les textes. En fait, l'idée fondamentale est peut-être de savoir ce que l'on peut faire en classe pour rendre utile à tous le moment de travail collectif, en soutenant l'attention des enfants qui, au bout de dix minutes, ont déjà décroché. Peut-on imaginer un certain nombre d'activités qui rendent possible un travail collectif, pour faciliter des traitements de bas niveau ? Il me semble qu'il y a des explorations didactiques à repérer. Probablement dans l'état actuel, les pratiques sont utiles et efficaces pour 2/3 des élèves mais elles peuvent s'avérer inutiles ou même néfastes pour les élèves les plus précaires, les plus fragiles lecteurs des classes de cycle 3. Je voudrais insister sur ce point.

Quand on connaît les idées totalement fausses que se font les enfants de l'école primaire sur l'activité intellectuelle qu'ils doivent développer pour acquérir la lecture - compréhension, on peut supposer qu'un certain nombre de pratiques les ont menées dans cette conception erronée. Il me semble que, du côté des maîtres, il existe un malentendu, c'est le contenu du texte qui est intéressant, autrement dit quand on l'a exploré et terminé, on passe au texte suivant. On voit bien que jamais l'idée qu'on puisse apprendre à lire ne sera l'objet même mais

c'est toujours apprendre des choses, découvrir quelque chose à travers la lecture. Pour certains élèves, c'est à l'issue de cette phase d'exploration collective, de guidage, d'apport lexical, que le texte devient lisible, qu'il commence à devenir lisible. C'est le moment que le maître choisit pour passer à un autre texte. Autrement dit, ces élèves ne lisent jamais ! Ils sont témoins d'une discussion orale à propos d'un texte qui les intéresse ; à la fin de celle-ci ils savent ce qu'il y a dans le texte, sauf qu'ils ne l'ont pas vraiment lu. Il y a focalisation sur l'idée que l'intérêt des élèves résiderait dans le contenu thématique ou narratif du texte et non dans l'idée qu'il y aurait là l'occasion d'apprendre, d'avoir plaisir à mieux savoir lire et pas seulement savoir ce qu'un texte raconte.

On voit les malentendus générés pour les élèves les plus fragiles. Pour les maîtres, il n'y a pas d'autres alternatives à l'idée que lire c'est savoir répondre à des questions et développer des stratégies pour ce faire : que faire dans la phase initiale pour répondre à la question, comment localiser à peu près ce dont on parle, de quelle manière trouver, par une technique de repérage, les mots clés de la question ? C'est sur le traitement le plus littéral, le plus mot à mot du texte qu'il y a un malentendu profond : les élèves pensent que l'important c'est de se souvenir des mots du texte et pas des idées du texte. Ce malentendu est vraiment important chez les plus précaires lecteurs et les pratiques d'enseignement se sont renforcées dans ce sens. En effet, au cycle 3, on trouve de plus en plus d'activités de questionnement qui passent par l'écrit. A l'oral, il y a beaucoup plus d'activités de reformulation, de paraphrases qui font émerger les idées du texte mais, dès qu'on passe à l'écrit, il faut apporter des réponses. La contrainte même de ce type de tâche conduit les maîtres à accorder plus de place à des questions littérales, par rapport à des questions inférentielles, et cela conduit les élèves en difficulté à, pour alléger leur tâche d'écriture, répondre en s'appuyant sur des éléments déjà écrits, à aller chercher les mots du texte. Cela conduit les maîtres à poser des questions

plutôt qu'à faire des activités de type reformulation, paraphrase, soi-disant parce que le résumé est trop compliqué. Il y a d'un côté une famille des questionnaires et de l'autre une famille de la reformulation, des paraphrases. Il faut qu'il y ait ce travail d'aide à la compréhension à l'oral sur le texte écrit.

Je pense à un travail de résumé que nous sommes en train de conduire avec des CE2. Le résumé au CE2 paraît irréaliste si on a en tête que c'est une production autonome des enfants. Si on est dans un autre scénario, alors on va trier des résumés, les classer, les comparer, juger de leur pertinence par rapport à un texte source. Par exemple on lit des résumés avant d'avoir les textes sources.

A mon avis, il faut voir ce qu'une tâche a comme contrainte spécifique, ce qu'on peut anticiper comme manière de traiter le texte et sur quoi on va faire porter l'attention et élaborer un espace problème avec les élèves. Si on veut qu'il y ait une autorégulation cela suppose qu'il y ait un auto-questionnement préalable qui permette de réguler l'activité par rapport à des attentes. Ce travail sur le résumé c'est lire trois résumés et empêcher les enfants d'aller lire le texte source avant d'avoir construit une problématique, car on sait que sur ces trois résumés un seul est bon, donc que va-t-on chercher dans le texte source ? Cela suppose que l'on compare les résumés, que l'on regarde ce qu'ils ont de commun ou de différent, ce qui nous permettra de dire que c'est A et non B parce que sur tel point il y a une clôture différente ou une causalité différente. Donc une finalisation de la lecture fait que, lorsque les élèves entrent dans le texte lui-même ils y entrent de manière plus finalisée. On voit bien les élèves fragiles faire des relectures mais sans aucun projet ni aucune intention, une fois qu'ils ont fini en bas, à droite de la page grise, ils recommencent aussitôt, sans même un temps de latence, sans aucun élément d'auto - questionnement qui leur permettrait de revenir sur le texte. Il me semble que, sur le plan didactique,

aider les élèves à construire ce questionnement, avant la relecture, nécessite un travail long et systématique.

Autre remarque : si on travaille dans cette perspective, il faut sortir, de la même manière que Jean Hébrard nous a invités à sortir de la dichotomie code - sens, de cette opposition compréhension littérale - compréhension inférentielle. Même si elle a un sens, en terme de degré de complexité dans les questions. Ce qui me paraîtrait inquiétant, ce serait qu'à travers une réflexion sur le degré de complexité des opérations mentales, on arrive à renforcer, chez les maîtres, l'idée qu'il y a des questions qui sont premières, c'est à dire posées au début du cycle et que plus on avance plus on a droit à des questions inférentielles (des questions littérales pour les petits, des questions inférentielles pour les grands). On assiste à cela dans les classes. Le maître, avec les meilleures intentions du monde, cherche à ce que les enfants puissent réussir à donner des bonnes réponses. Or plus les élèves sont en difficulté plus on leur pose des questions littérales. On renforce ainsi cette vision de la lecture qui est les mots, le traitement de mots, et on voit des enfants qui disent : « j'ai compris ce texte parce qu'il n'y avait pas de mots difficiles », ou inversement, « je n'ai pas compris parce qu'il y avait des mots difficiles ».

Il me semble qu'il y a un danger à une approche trop « étapiste » de l'enseignement de la compréhension.

## Débat

*Michel Fayol*

Je voudrais répondre sur ce dernier point : la focalisation sur l'opposition littéral- inférentiel est une focalisation importante,

si on doit en tirer des enseignements. Quels types de question doit-on poser ? Il ne faudrait pas en arriver à ce qu'un des types de question disparaisse. Dans les travaux dont on dispose, qui sont forcément limités, les résultats sont très clairs. Quand on prend les bons et les faibles lecteurs on a, dans tous les cas, des réponses. Si on pose des questions littérales, aller chercher des informations explicites dans le texte, et des questions inférentielles, mettre des ponts entre des informations, parce qu'ils ne sont pas explicités, on a, dans les deux catégories, chez les bons comme chez les faibles lecteurs, une supériorité des réponses littérales justes (au sens de pourcentage de réponses) par rapport aux réponses inférentielles. Lorsqu'on donne les textes, ou lorsqu'on les laisse sous les yeux des élèves, on a encore cette différence chez les faibles lecteurs. Autrement dit, il y a des mécanismes sur lesquels il faut réfléchir : avec les élèves en grande difficulté, le travail sur la compréhension pourrait être effectué plus longtemps, sur des textes lus par le maître, de façon à ce que toutes les opérations difficiles de la compréhension puissent être exercées, et en tout cas mobilisées, de façon à ce qu'il n'y ait jamais d'erreur sur l'interprétation de ce qui est attendu. Et ce n'est que, peu à peu, qu'on pourrait, conjointement, sur des textes ayant un lexique un peu plus limité, mettre en place une interprétation, avec des questions, sur une partie présentée par le maître suivie d'une partie traitée par l'élève. L'important est que ces élèves en difficulté ne soient pas cantonnés dans un travail sur le code. Il faut **qu'ils aient, soit à côté, soit en même temps, pour les textes plus limités ou préparés, une véritable activité de compréhension.**

Il faut aussi des questions littérales, il en faut puisque celles-ci vont contrôler le fait que le texte sera traité dans son détail, ce qui est nécessaire si on ne veut pas laisser courir des interprétations qui feraient l'économie d'une lecture attentive.

*Intervenant*

Les manuels scolaires, dont on n'a pas beaucoup parlés, ne renforcent-ils pas justement les questions littérales ? Je voudrais prolonger votre débat en faisant référence au travail que nous venons d'effectuer : nous avons à l'INRP tenté d'enseigner la compréhension en CM2 et nous avons travaillé sur les procédures de mise en place par les enfants, sur l'explicitation de ces procédures et nous avons vu notamment un changement de statut des mauvais élèves.

*Brigitte Huvier*

Une réponse par rapport aux manuels : qu'est-ce qu'utilisent les enseignants ? Quand j'étais enseignante je n'utilisais pas trop de manuels, je bricolais. Mais la plupart des enseignants ont besoin d'être sécurisés et rassurés et c'est vrai qu'ils utilisent énormément le manuel.

Quand des nouveaux manuels arrivent les enseignants les ouvrent en disant : « tiens, cet exercice est intéressant ; il faut que je le fasse avec mes élèves » mais sans progression et sans réflexion.

*Michel Fayol*

Si vous permettez, peut-être ai-je tort, mais je ne connais pas de profession dans laquelle il n'y ait pas d'outil. Je ne connais pas de professionnel qui n'ait pas une boîte à outils conséquente, sauf peut-être les enseignants. On ne peut pas dire que, sur un certain nombre de problèmes que nous avons évoqués aujourd'hui, il y ait des outils disponibles. Or, on ne peut quand même pas demander à tous les enseignants d'aller reconstituer ou constituer, par eux-mêmes, des outils. Ce qui est surprenant dans l'enseignement c'est qu'il n'y a pas une sorte de capitalisation d'outils. Ceux-ci sont dispersés et produits par des éditeurs, dont, vous me pardonneriez, je ne suis pas certain que leurs objectifs soient ceux des enseignants. Que les enseignants aient pu ne pas capitaliser des outils m'a toujours paru surprenant.

*Intervenante*

Je voudrais revenir sur la question du vocabulaire. Je travaille en ce moment avec une équipe dans des classes très difficiles de collèges à Saint-Denis, Clichy-sous-Bois, Val Fouré. Je pense que la question du stock lexical est centrale. Les formateurs récusent les propos des enseignants qui disent : « il y a un problème autour du vocabulaire, les élèves manquent de vocabulaire ». Je pense que c'est vraiment un problème mais je ne sais comment l'aborder. Quel type de proposition didactique peut être porteuse pour faire changer les choses ? Je vous donne un exemple : que dire, si ce n'est sous le mode d'injonction, à une classe entière de cinquième qui s'arrête en lisant un texte en disant : « il y a un mot qu'on ne comprend pas » et qui s'arrête tout simplement. D'où vient cette conduite ? On leur dit : « vous savez bien ce qu'il faut faire, vous cherchez dans le dictionnaire, il faut que vous vous référiez au contexte », mais il n'empêche qu'ils s'arrêtent. On a parlé de l'œuf et la poule, c'est très bien l'œuf et la poule, c'est réjouissant parce qu'on finit toujours par avoir l'œuf avec la poule. Peu importe finalement qui a été le premier. C'est en lisant qu'on acquiert le lexique. Et si les élèves n'arrivent pas à s'y mettre ? Il y a là, souvent, quelque chose d'ancien, de déjà fossilisé chez ces enfants. En l'état actuel de nos forces, je pense qu'il y a des causes qui sont déjà perdues en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>.

*Roland Goigoux*

C'est vrai que dans l'étude à laquelle j'ai fait référence la vitesse à laquelle les élèves se jetaient sur le dictionnaire était un très bon indicateur de leur degré de difficulté. Autrement dit, plus ils se jetaient vite sur le dictionnaire plus ils étaient en difficulté.

*Une intervenante*

C'est vraiment cette conduite d'évitement dont on parle : « je ne sais pas, je bloque, je sais bien que ce je vais trouver ne m'aidera pas mais je vais être en règle ». Pour prendre au

sérieux la question qui était posée : comment ça s'installe, comment ça se construit ? Cela nous a menés, dans les liaisons CM2-6<sup>e</sup> à discuter avec les CM2 et le cycle 3, sur la pression qui était exercée sur le dictionnaire, pour apprendre à se servir d'un dictionnaire, et l'équation qui était construite sur : quand on ne sait pas un mot, il y a cet outil-là et il est privilégié. Ce qui effectivement se mettait à être contre-productif en terme de lecture. De l'autre côté il y a des enseignements classiques du genre : « je regarde tout, le contexte, le mot, la morphologie ».

*Roland Goigoux*

L'idée de base est que, quand on est face à un mot comme ça, en situation de lecture, et qu'on n'est pas en train de se jeter sur le dictionnaire, il faut fonctionner avec une représentation approximative et provisoire. Il y a deux écueils : ce sont les gamins qui bloquent, qui arrêtent, et ceux qui passent par-dessus comme s'il n'y avait rien. Ce n'est même pas qu'ils inventent, parce que s'ils inventaient en sachant qu'ils inventent, mais c'est que, soit ils inventent sans savoir qu'ils inventent, soit ils font comme s'il n'y avait rien, c'est toute une proposition qui disparaît. Ils reconstituent une cohérence, parce qu'ils ne supportent pas de se véhiculer sans cohérence, mais en faisant des inférences autres. Or, le travail que nous avons essayé de faire avec des maîtres de cycle 3, est justement de faire de ce problème un des aspects de réflexion stratégique. A un moment, il faut faire lentement, collectivement et à voix haute. Si on veut que les élèves fassent cela silencieusement et rapidement il faut que le matériel didactique soit bien paramétré, parce que, pour pouvoir faire ce travail sur un mot difficile, cela suppose que le reste soit bien connu. Cela veut dire qu'il faut une fabrication de matériel didactique qui prenne en compte la complexité (c'est là la logique des outils de Michel Fayol tout à l'heure), parfois on est tellement submergé par la quantité de mots inconnus que, si ce n'est pas réglé auparavant, hors contexte, cela sera impossible à faire. Il me semble qu'il y a des

alternatives, des pistes de travail qui, si elles ne sont pas systématisées, conduisent à des comportements qui s'enkystent avec des stratégies d'évitement, de blocage ou de devinettes, qui sont l'une et l'autre inopérantes. A 14 ans ça se complique encore plus, mais là on manque de pratiques de référence.

*Une intervenante*

A quel moment pouvez vous dire que l'apprentissage de la lecture est arrivé à son terme ? C'est ce qui nous pose problème parce que « chaque destinataire » grince des dents lorsqu'il reçoit des enfants ne sachant pas lire. Je crois qu'il ne faut pas s'arrêter aux enfants ne sachant pas lire mais qu'il convient toujours de mettre en place un processus d'apprentissage jusqu'à la classe de 3<sup>e</sup>. Je pense qu'il est important qu'il y ait un apprentissage incessant de la lecture. Comme le disait Mme Huvier, on ne s'arrête pas au cycle 2, cela se construit encore au cycle 3 et jusqu'à la classe de 3<sup>ème</sup>. Je pense qu'un enfant qui, soit disant sait lire, devrait être confronté à des textes d'un niveau de plus en plus élevé, des textes à caractère scientifique, de façon à ne pas figer son état de lecteur. Je pense qu'il n'y a pas un état d'enfant ne sachant pas lire mais il y a une situation de difficulté que l'on peut toujours améliorer.

*Un intervenant*

Il me semble que la lecture doit se jouer sur deux niveaux qui sont linguistique et culturel. Je voudrais savoir comment, dans cette future publication, vous allez aborder le problème de la lecture littéraire ?

*Michel Fayol*

La lecture littéraire va être abordée. Elle aura une place conséquente puisqu'elle sera traitée à égalité du point de vue des objectifs de lecture avec : lire pour apprendre, lire pour agir et lire pour écrire ou lire en écrivant. Comment le sera-t-elle ? Je suis mal placé pour vous le dire puisque je n'ai pas la

charge de cette partie. Je ne suis pas suffisamment compétent pour aborder cette question et pour y entrer de manière approfondie. Toutefois il est clair que nous aurons, à la fois, une sorte de bilan effectué et de programme pour que la culture et la littérature aient leur place, toute leur place et rien que leur place. C'est à dire qu'il ne doit pas y avoir de confusion, c'est un des grands problèmes du collège entre enseigner la littérature et enseigner la langue. Ce n'est quand même pas tout à fait la même chose, non pas que la dichotomie doive être poussée à son terme mais, il y a des moments où ce qui est en jeu ce sont des procédures générales, probablement relativement simples, et d'autres pour lesquelles la marge individuelle d'interprétation, de résonance est beaucoup plus large. Je pense que la littérature doit de ce point de vue avoir sa place mais que les procédures qui sont en jeu ne sont pas nécessairement transférables sur les autres secteurs. C'est pour ça qu'en entrant sur des activités, on se donne à la fois la possibilité de traiter la question que vous évoquez, et en même temps celle d'éviter qu'il y ait une confusion des différents types d'objectifs de lecture et des activités qui vont avec chacun d'entre eux.



## Publications de l'O.N.L.

### ***Devenir un lecteur autonome***

(2000, C.N.D.P./Odile Jacob)

Un bilan des connaissances scientifiques sur l'apprentissage de la lecture en cycle 3. L'accent est mis sur l'activité de compréhension et l'importance de l'accès à une lecture autonome.

### ***Livres et apprentissages à l'école***

(1999, C.N.D.P./Savoir Livre, diffusion Hachette)

Une sélection de livres de littérature de jeunesse, pour chacun des trois cycles du Primaire, accompagnée de commentaires précisant les apports spécifiques du livre dans les apprentissages scolaires, les modes de lecture mis en jeu, et les situations de lecture qui en résultent.

### ***Apprendre à lire***

(1998, C.N.D.P./Odile Jacob)

Un bilan des connaissances scientifiques sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. L'ouvrage expose les compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture : combiner la maîtrise du décodage grapho-phonologique avec le travail sur la compréhension du sens.

### ***Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle***

(1997, diffusion O.N.L.)

Une synthèse des conditions qui peuvent favoriser l'entrée réussie de l'enfant dans le monde de l'écrit (approche oral / écrit, liaison parents -enseignants, dépistage des troubles, formation des enseignants, ...). Illustration par la présentation de diverses activités pédagogiques publiées dans différents ouvrages et d'une bibliographie commentée.

### ***Lecture, informatique et nouveaux médias***

(1997, diffusion O.N.L.)

Une étude du rapport entre lecture et informatique, qui s'interroge sur les nouveaux modes de lecture induits par les supports multimédias. L'ouvrage présente l'intérêt et les limites offerts par certains exercices informatiques scolaires et insiste sur la nécessaire prise en compte raisonnée de l'outil. Cet ouvrage prépare une étude plus approfondie.

### ***Regards sur la lecture et ses apprentissages***

(1996, diffusion O.N.L.)

Des contributions des membres sur les conditions favorables à l'entrée dans la lecture. Le document aborde les questions essentielles concernant la compréhension, l'évaluation et la mise en œuvre didactique de l'apprentissage.