

**LES JOURNÉES DE L'OBSERVATOIRE**

**La formation à l'apprentissage  
de la lecture**

---

**JANVIER 2002**

**ONL – 61/65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15**

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

[www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)



## **Sommaire**

Avant-propos.....	5
Discours d'ouverture de Jack Lang, Ministre de l'Education nationale .....	7
La problématique de la formation autour du principe alphabétique	13
Travailler le système alphabétique en produisant des textes .....	27
Former les maîtres à l'apprentissage de la lecture .....	37
L'école face aux difficultés d'apprentissage de la lecture .....	45
Qu'entendre par le mot " littérature " à l'école primaire ?.....	51
Débat.....	65
En quoi les programmes orientent-ils la formation à l'apprentissage de la lecture ?.....	67
Les nouveaux programmes : ce qu'ils induisent au niveau de la formation .....	71
La question des apprentissages .....	79
Articulation entre étude de la langue et lecture .....	89
Comment aider à modifier les pratiques en lecture/écriture .....	97
Présentation des recommandations de l'ONL en matière de formation .....	109
Débat.....	113



## Avant-propos

*Apprendre à lire* (ONL, 1998), présente les compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture, tandis que *Maîtriser la lecture* (ONL, 2000), montre l'état des réflexions dans le domaine de la lecture et de son apprentissage au cours du cycle 3.

Dans la continuité de ces travaux, la journée de l'ONL 2002 a été consacrée, en présence d'un public nombreux qui réunissait des formateurs, des praticiens et des chercheurs, à la présentation de la question délicate de la formation des enseignants à l'apprentissage de la lecture en primaire. Les communications et tables rondes ont permis d'exposer divers points de vue et orientations sur la formation initiale et continue, en lien avec la publication des nouveaux programmes par le ministère. Les débats, riches et passionnés, ont mis en lumière l'importance de ce sujet et les difficultés qu'il génère.

Je me réjouis de la qualité des interventions et je voudrais remercier très chaleureusement M. Auvergne, J.-P. Demeulemeester, J. David, M. Fayol, Cl. Garcia-Debanc, J.-E. Gombert, J. Hébrard, F. Marcoin, S. Valdois, pour l'intérêt qu'ils ont suscité auprès du public.

Cette publication a été coordonnée par l'ONL, sous la responsabilité d'Isabelle Mazel, Secrétaire générale, et de Bruno Germain, Chargé de mission.

Bernard CERQUIGLINI  
Président de l'Observatoire national de  
la lecture



## **Discours d'ouverture de Jack Lang Ministre de l'Education nationale**

*Bernard Cerquiglini*

Monsieur le Ministre, vous nous faites l'honneur d'ouvrir à nouveau notre journée d'étude. Nous vous en remercions : c'est une marque d'estime pour nos travaux. Cela traduit l'attachement que vous portez à cette grande " bataille " pour la lecture et la maîtrise de la langue que l'école de la République doit mener avec ardeur et pour laquelle il convient de former les maîtres.

*Jack Lang*

Si je me joins à vous, c'est d'abord pour vous exprimer un sentiment de grande gratitude. Depuis de nombreuses années, l'ONL se bat pour tenter de redonner toute sa place à la réflexion et à l'action pour l'écriture et la lecture. J'étais déjà parmi vous l'année dernière pour vous témoigner ma détermination. Je pense que nous avons progressé depuis. Nous avons en tout cas réussi à faire passer dans les consciences, sinon dans les textes, que notre langue est la colonne vertébrale de l'école. Pour chacun des maîtres de l'école maternelle ou primaire, son apprentissage doit être une priorité, qui ne doit pas être abandonnée. Pour ce travail, jamais inachevé, on ne doit pas craindre de s'obstiner, de s'entêter, de se répéter, en utilisant naturellement des méthodes pédagogiques qui permettent de donner à l'enfant l'envie de s'approprier notre langue nationale.

Le Recteur Philippe Joutard a présidé à la fois le groupe de travail sur la réforme des collèges et le groupe d'experts sur la rénovation des programmes de l'école. Je pense que cette unité est importante pour essayer d'établir cette cohérence si souvent souhaitée entre l'école et le collège.

Les nouveaux programmes ne constituent pas seulement un catalogue de notions, de thèmes ou de connaissances, un peu à l'image des programmes de 1923. Cette date peut vous paraître éloignée, mais aucun programme d'ampleur n'a été lancé depuis lors. Seulement quelques adaptations ou "effilochages" ont été effectués, sinon dans les textes, du moins dans la pratique. Les auteurs des nouveaux programmes ont eu le souci de redonner un sens, une cohérence, un souffle à l'ensemble des textes.

Vous savez que les polémiques font volontiers rage à l'extérieur comme à l'intérieur de notre système d'enseignement. Je ne m'en plains pas puisque je préfère un système dans lequel on s'étripe par passion plutôt qu'un système dans lequel on se résignerait par lassitude ou indifférence. Mieux vaut les polémiques que l'indifférence qui serait mortelle... Contrairement à ce que l'on a pu lire ici ou là, sous la plume de personnalités qui devraient normalement être animées par l'esprit de rigueur ("d'abord lire avant de commenter", je crois que c'est ce que l'on apprend à l'école...), le temps consacré à l'apprentissage du français en tant que discipline particulière atteint 10 heures au cycle 2, 7 heures 30 au cycle 3. L'horaire de langue française n'est donc nullement amputé, comme il l'avait été, sans vouloir polémiquer, par les modifications intervenues en 1985 et 1995.

L'autre originalité des programmes conçus par les experts, auxquels votre Observatoire a beaucoup contribué, consiste à indiquer qu'au sein des autres enseignements, la langue française a évidemment sa place. Les élèves devront lire et écrire chaque jour pendant deux heures à deux heures et demie. Le savoir lire et le savoir écrire doivent se travailler à tout moment de la vie de classe, en plus des horaires spécifiquement consacrés à l'apprentissage de la langue. Dans toutes les disciplines, la langue aura sa pleine place. C'est ce que nous avons appelé, en utilisant une expression qui n'est peut-être pas parfaite, la transversalité de la langue.

En réalité, la langue est par essence pluridisciplinaire puisqu'elle est la clé d'accès, la matière des matières, la discipline des disciplines. Je ne veux naturellement pas sous-estimer les autres disciplines qui ont leur propre syntaxe, leur propre vocabulaire, parfois leur propre grammaire. Mais sans la langue nationale, point d'accès aux autres disciplines.

Les nouveaux programmes ont fixé à 13 heures, c'est-à-dire la moitié du temps de travail hebdomadaire, les activités d'écriture et de lecture qui devront être conduites au sein des apprentissages disciplinaires.

Ces programmes sont ambitieux. Certains diraient même peut-être qu'ils le sont trop. En tout cas, ils n'ont rien à voir avec ce que l'on a parfois appelé un "kit élémentaire de lecture et d'écriture" qui serait une sorte de "prêt-à-lire" comme on parle de "prêt-à-porter". Le Conseil supérieur de l'éducation a approuvé à la quasi-unanimité ces textes, ce qui est plutôt rare. J'en profite pour féliciter les maîtres et leurs représentants qui ont fait le pari de l'ambition en soutenant ces programmes qui sont effectivement exigeants et qui vont représenter pour eux un effort non négligeable. Leurs organisations ont approuvé ces programmes après qu'une consultation sans précédent s'est déroulée dans toutes les écoles de France. Pendant une journée entière, les maîtres ont en effet été appelés à discuter, à confronter leurs idées, à transmettre leurs observations, critiques ou constructives. Cette consultation a été très utile. Elle a permis au Conseil national des programmes de percevoir un certain nombre de malentendus, d'expressions qui manquaient parfois de précision. Elle a donné naissance à une rédaction améliorée et rigoureuse qui permettra une meilleure appropriation par les maîtres dans la pratique quotidienne.

J'attire également votre attention sur la place accordée à la littérature dans les programmes.

Un programme constitue un idéal qui doit être atteint. Mais quelle méthode, quel accompagnement et quelle formation mettre en place pour parvenir au succès recherché ? Nous touchons là une question extrêmement importante, à laquelle nous travaillons depuis un an et demie : il s'agit de la rénovation de la formation des maîtres. J'indiquerai dans les deux ou trois semaines qui viennent quelles seront les transformations apportées dans ce domaine. Ce sujet sera évoqué aujourd'hui. Il me semble que la formation à la maîtrise de la langue doit réussir à intégrer trois dimensions indissociables :

- une connaissance de l'environnement culturel de la langue ;
- les moyens d'un apprentissage de la compréhension, qui comme vous le savez ne se réduit pas au seul "décodage" ;
- une réflexion approfondie sur les méthodes d'apprentissage de ce "décodage" de la langue.

La formation doit s'attacher à explorer les diverses fonctions et formes de l'écrit ainsi que les diverses pratiques de la lecture, c'est-à-dire toute connaissance favorable à une bonne autonomie de lecture pour préparer l'entrée au collège.

Le futur maître doit également savoir comment on lit, comment on identifie les mots, comment on élabore le sens. Cela implique des connaissances théoriques, mais aussi pratiques, sur le développement cognitif et linguistique de l'enfant, une connaissance critique des outils utiles à ces apprentissages et une connaissance des méthodes ou démarches qui s'adapteront le mieux aux élèves dont il aura la charge. Enfin, comment l'apprentissage de la lecture pourrait-il omettre de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des environnements sociaux ? C'est un point fondamental. La lecture n'est pas seulement un acte technique : c'est d'abord un acte profondément humain,

culturel et affectif. Nous devons peut-être nous interroger encore et poursuivre nos recherches dans ce domaine.

Nos instituts de formation offrent un cadre intellectuel de haut niveau. C'est une bonne chose de les avoir placés sous le parrainage et l'animation des universités : il est normal que la formation des maîtres soit tirée vers le haut. De nombreux jeunes maîtres ou élèves ont cependant le sentiment de ne pas avoir été suffisamment préparés, de manière concrète, à l'apprentissage de la langue. Tout universitaire que je suis, si l'on me demandait demain d'apprendre à lire et à écrire, je m'en sentrais peu capable, voire incapable, n'ayant jamais appris comment enseigner la lecture et l'écriture. Cet apprentissage doit se préparer comme les autres. Il est vrai qu'il existe une part déterminante d'intuition, de découverte et de générosité. Malheureusement, l'apprentissage a parfois été réduit au minimum dans certains instituts.

Je n'en dirai pas davantage. Votre réunion est justement destinée à traiter de l'ensemble de ces sujets. J'aimerais connaître assez rapidement vos observations et remarques puisque nous sommes en train de préparer les programmes de la deuxième année de l'IUFM. Nous avons réellement besoin de vous. Plusieurs experts ont travaillé sur ces programmes, mais je souhaite qu'en temps, en intensité et en préoccupation constante, l'apprentissage à l'apprentissage de la langue française occupe une place de choix dans notre système de formation des maîtres. C'est déterminant si nous voulons gagner cette bataille, comme vous l'avez dit Monsieur le Président : c'est notre devoir absolu, quelles que soient nos responsabilités. Je compte beaucoup sur vous pour nous aider à élaborer les documents qui nous permettront de progresser.

Votre Observatoire peut également nous aider pour d'autres sujets. Je pense notamment à vos travaux en cours sur

l'analyse des manuels d'apprentissage de la lecture et à ceux que vous poursuivez sur la littérature de jeunesse.

Je pense avoir résumé le message que je tenais à vous transmettre ce matin, en me réjouissant que vous soyez aussi nombreux pour confronter vos idées, réfléchir, partager la foi commune qui est la vôtre en faveur de la lecture et de l'écriture. Vous pouvez être assurés que vos rencontres seront pour nous un apport déterminant. Ce que vous avez entrepris depuis plusieurs années a contribué à nous éclairer, à nous faire progresser et à maintenir notre souci : que chaque enfant de ce pays puisse voyager dans notre langue comme il sait le faire aujourd'hui par le biais de l'Internet ou de jeux vidéos. Notre langue nationale, c'est notre maison commune. Il faut donc donner à l'enfant la clé d'accès à cette maison et faire en sorte qu'il s'y sente chez lui. Une partie des violences qui surviennent est due au sentiment qu'ont certains d'être écartés. Ils le ressentent comme une blessure, parfois même comme une infirmité, parce qu'ils n'ont pas eu la possibilité d'entrer dans la maison commune.

*Bernard Cerquiglini*

Monsieur le Ministre, nous vous remercions pour l'estime que vous nous témoignez et vos paroles vigoureuses. Nous partageons tous votre attachement à ce grand combat.

La formation est le thème de notre journée. L'Observatoire se propose d'apporter des idées de formation pour les formateurs en IUFM. Ce projet, mené avec votre Cabinet, Monsieur le Ministre, a pour objectif d'aider à mettre en place un plan de formation à la lecture et à l'écriture dans les instituts de formation.

## **Intervention**

### **La problématique de la formation autour du principe alphabétique**

**Jean-Emile Gombert**

Professeur de psychologie du développement cognitif à  
l'Université de Rennes 2

Monsieur le Ministre a évoqué la “ maison ” dans laquelle il convient de permettre aux enfants d'entrer. Je vais tenter de donner des éléments de plan de cette maison en me basant sur les mécanismes d'acquisition de la capacité à reconnaître des mots écrits. On m'avait initialement demandé de faire porter mon exposé sur le principe alphabétique. J'en parlerai. Il s'agira alors pour moi de rappeler des points qui sont aujourd'hui clairement démontrés par la recherche scientifique internationale et sur lesquels il n'est donc plus question de revenir. J'élargirai ensuite la problématique de l'acquisition des capacités de reconnaissance des mots écrits au-delà de la simple maîtrise du principe alphabétique. J'évoquerai ainsi d'une part la prise en compte de la morphologie des mots par l'apprenti lecteur et, d'autre part, les modalités de l'apprentissage. Sur ce second point, je tenterai de vous montrer qu'en plus des effets directs de l'enseignement, il existe également des processus d'apprentissage implicite par lesquels les enfants acquièrent un certain nombre de connaissances tout à fait fondamentales sans s'en rendre compte. Enfin, je conclurai mon intervention en essayant d'articuler tous ces éléments dans un schéma général d'acquisition.

### Le principe alphabétique

Selon le principe alphabétique, les mots écrits sont composés de lettres dont le rôle est de marquer à l'écrit les unités linguistiques qui permettent de différencier les mots oraux : les phonèmes. La maîtrise de ce principe alphabétique est indispensable, mais elle n'est pas suffisante pour manipuler les mots écrits en lecture comme en écriture.

Il n'en reste pas moins qu'il est établi que la capacité de lecture demande :

- la compréhension de ce principe alphabétique ;
- la capacité à identifier les lettres ;
- la capacité à identifier les phonèmes au sein des mots oraux ;
- la capacité à appliquer les règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes.

La compréhension du principe alphabétique se met progressivement en place à l'école maternelle. Il y a quelques années, Michel Fayol et moi-même avons conduit une expérience auprès d'enfants de trois à six ans (petite, moyenne et grande section de maternelle). Nous leur avons demandé d'écrire des mots et des phrases sous dictée (les enfants qui n'ont pas encore appris à écrire adorent cet exercice). Nous avons ensuite analysé leurs productions pour essayer de comprendre comment les enfants imaginent le fonctionnement du système écrit. Cela nous a permis d'identifier trois phases successives dans la conception précoce de l'écrit.

Les enfants ont d'abord une **conception grapho-motrice** de l'écrit. Pour eux, écrire c'est tracer des configurations ayant certaines caractéristiques. Ces configurations ne sont pas des dessins : elles ressemblent à l'écrit. Nous avons en effet observé des caractéristiques de linéarité, de directionnalité

gauche-droite, d'empan restreint de la trace, parfois la présence des blancs réguliers entre les " mots ", etc.

Se développe ensuite une **conception grapho-sémantique**. Les enfants considèrent que plus il y a de choses à dire, plus il y a de choses à écrire. Dans la littérature, on trouve des descriptions d'enfants qui n'écrivent que ce qui se voit, ce qui peut être dessiné. Nous n'avons pas fait le même constat. Dans notre expérience, les enfants qui développent cette conception augmentent la longueur de leurs " écrits " aussi bien lorsque l'on rallonge une phrase en ajoutant des verbes et des adverbes (ex : " *La fille chante.* " → " *La fille chante et danse.* ") que lorsqu'on le fait en ajoutant des noms (" *Paul mange un gâteau.* " → " *Paul mange un gâteau et une pomme* "). Il n'en demeure pas moins que, pour ces enfants, c'est la quantité sémantique qui est importante et non la longueur phonologique. Nous pouvons le remarquer lorsque l'enfant essaie d'écrire des mots de longueur orale différente : pour lui, le mot " *chapeau* " ne donne pas nécessairement lieu à une trace plus longue que le mot " *chat* ".

Enfin, avant même l'apprentissage formel de la lecture, de nombreux enfants développent une **conception grapho-phonologique** de l'écrit. Ils comprennent que l'écrit marque les sons du langage et, dans un second temps, que les mêmes sons s'écrivent de la même façon.

Parallèlement, l'enfant d'école maternelle apprend à identifier les lettres. Fort de cette connaissance, il tente parfois d'utiliser le nom des lettres pour écrire les mots (" *RV* " pour " *Hervé* " par exemple). Tout cela démontre assez clairement la compréhension précoce du principe alphabétique par l'enfant. Toutefois, c'est bien entendu l'enseignement qui lui permettra d'utiliser ce code de façon standard.

*" C'est parce qu'il a appris progressivement à associer l'assemblage d'un mot écrit à l'assemblage de sons qui lui*

*correspond que le jeune élève peut identifier un mot qu'il n'a jamais lu" (ONL 1998 Apprendre à lire).*

La maîtrise du code graphophonologique ne demande pas seulement une connaissance des lettres. Il faut également que **l'enfant apprenne à décomposer les mots oraux en une suite de segments, les phonèmes, qui correspondent à des segments écrits, les graphèmes** (lettres isolées ou groupes de lettres : " *ch* " " *on* " " *ou* " " *eau* " etc.). De nombreux travaux ont été réalisés sur ce sujet. Ils montrent que la capacité à analyser les mots en sons s'appuie sur une sensibilité phonologique qui préexiste à l'apprentissage de la lecture. Ce n'est cependant qu'avec l'apprentissage de la lecture que l'enfant prend réellement conscience des phonèmes.

Une sensibilité phonologique existe en effet avant l'apprentissage de la lecture et est ensuite accrue par l'apprentissage. Une étude a permis de suivre des enfants de la grande section de maternelle jusqu'au CE1. Dans la première tâche à laquelle ils ont été soumis, on leur demande de supprimer la syllabe finale d'un mot (par exemple " *admirer* " devient " *admi* "). Cet exercice n'est pas très difficile. Il ne demande pas une analyse approfondie des mots puisqu'il s'agit en quelque sorte d'interrompre une répétition. Les taux de réussite à cet exercice sont de 30 % environ dès la grande section de maternelle, ce qui n'est pas négligeable, avec ensuite une augmentation en CP et CE1.

Un autre exercice était destiné à montrer que la capacité à isoler les phonèmes ne se développe pas spontanément, qu'elle est un sous-produit de l'apprentissage de la lecture. Il s'agissait cette fois-ci pour les enfants de supprimer le phonème initial d'un (" *lapin* " devenant ainsi " *apin* "). En grande section, les enfants qui réussissent cet exercice sont très rares. La capacité d'identification consciente des phonèmes s'installe cependant progressivement pendant la

période d'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques de telle sorte que la plupart des enfants réussit cette tâche au début du CE1. Des études menées à Bruxelles montrent qu'il s'agit bien d'un effet d'apprentissage et non d'un effet de développement. En effet, les mêmes constats peuvent être faits lorsque l'on compare des adultes analphabètes à d'autres testés après avoir été alphabétisés. C'est donc bien l'apprentissage de la lecture qui développe la conscience phonologique.

**La connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes ne suffit cependant pas à une maîtrise des mots écrits.** Certains mots comportent en effet des irrégularités qui les rendent difficiles à décoder par stricte application des correspondances grapho-phonologiques ("second", "femme", etc.) Par ailleurs, l'orthographe comporte fréquemment des lettres muettes, en particulier à la fin des mots ("part", "pars", "pare", etc.). Deux types de connaissances permettent de dépasser ce type de difficultés.

On évoque très souvent, à juste titre, **la connaissance de l'orthographe des mots rencontrés** fréquemment, qui permet de les reconnaître sans les décoder. C'est ce que l'on appelle dans une conception classique de la lecture, l'utilisation de la "voie directe" (ou voie lexicale) pour passer de la perception d'une configuration visuelle à la reconnaissance du mot en mémoire.

Un deuxième type de connaissances est également utilisable. Il s'agit de **la connaissance du code grapho-morphologique**. En effet, outre la possibilité d'analyser les mots en unités marquant les phonèmes, les mots sont également décomposables en unités de sens, les morphèmes. 80 % des mots du *Petit Robert* sont des mots complexes décomposables en plusieurs morphèmes. Le mot "chatons", par exemple, comprend trois morphèmes :

- “ chat ”, qui correspond à la racine du mot ;
- “ on ”, diminutif que l'on retrouve dans d'autres mots (“ ourson ”, “ ânon ”, etc.) ;
- “ s ”, qui marque le pluriel.

A l'image de ce qui a été montré en ce qui concerne les liens entre phonologie et lecture, de nouvelles recherches montrent qu'**une sensibilité précoce à la morphologie** existe avant l'apprentissage de lecture et est accrue par cet apprentissage.

Une expérience appelée “ tâche de plausibilité lexicale ” (orale), a été menée avec des enfants de grande section de maternelle, de CP, de CE1 et de CE2. Il s'agissait de présenter oralement aux enfants deux mots inventés et de leur demander de désigner celui qui ressemble le plus à un vrai mot à leur avis. L'un des mots présentés était constitué d'une racine et d'un affixe (préfixe – par exemple, “ *ressaver* ” - ou suffixe – par exemple, “ *biveur* ”), l'autre était construit avec le même matériel phonologique mais n'avait pas de structure racine/affixe (par exemple “ *rassever* ” et “ *veuribe* ”. On s'est aperçu que dès la grande section de maternelle, avant même l'apprentissage de la lecture, les enfants trouvent que les items affixés ressemblent plus à des mots que ceux qui n'ont pas cette structure. Ce résultat valide l'idée selon laquelle il existe une sensibilité précoce à certaines caractéristiques morphologiques. Si pour les enfants les items affixés ressemblent plus à des mots, c'est que, pour eux, l'uffixage est une caractéristique des mots. Les résultats de cette expérience montrent également que cette “ préférence ” pour l'item affixé augmente à partir du CE1.

Les recherches ont montré en second lieu que **la possibilité d'identifier consciemment les morphèmes est bien plus tardive**. L'expérience réalisée correspondait à une tâche de détection de l'intrus à l'oral. Trois mots étaient présentés oralement à l'enfant : deux mots affixés et un mot pseudo-affixé (le triplet “ *défaire* ”, “ *démonter* ” et “ *dévoré* ” par

exemple où “ *dévoré* ” est un mot pseudo-affixé, *dé-* n'étant pas un affixe dans ce mot. Pour les suffixes le triplet pouvait par exemple être “ *danseur* ”, “ *menteur* ”, “ *couleur* ”). Après explication du principe des préfixes et suffixes aux enfants, et après leur avoir donné des exemples, ils devaient déterminer quel était l'intrus. Les taux de réussite en grande maternelle, CP et CE1 sont très proches du hasard. En fait, c'est seulement au CE2 que le nombre de choix corrects devient significatif, sans être toutefois très élevé (moins de 50% de réussite). Ce résultat valide l'idée selon laquelle l'analyse morphologique consciente est un processus complexe. La maîtrise, tardive, de ce type d'analyse pourrait être une conséquence du travail fait sur les mots écrits en lecture et en orthographe.

En dernier lieu, les recherches mettent en évidence le fait que **la structure morphologique des mots semble affecter la lecture des apprentis lecteurs**. Nathalie Marec-Breton fait actuellement une thèse sur le sujet. Elle a réalisé des tests de lecture à voix haute de mots et de pseudo-mots (= mots inventés) :

- mots préfixés (ex. “ *décoller* ”) ;
- mots pseudo-préfixés (ex. “ *dévoré* ”) ;
- pseudo-mots par préfixation (ex. “ *décuire* ”) ;
- pseudo-mots “ pseudo-préfixés ” (ex. “ *déconvir* ”).

En CE1, les performances de lecture de ces mots sont bonnes : on remarque peu de variations entre les mots préfixés, les mots pseudo-préfixés, les pseudo-mots par préfixation et les pseudo-mots “ pseudo-préfixés ”. En revanche au CP, les erreurs de lecture sont moins nombreuses pour les items affixés. De plus, une analyse des temps de lecture permet de constater que pour les pseudo-mots, la lecture est plus rapide pour les items affixés, au CP comme au CE1 (“ *décuire* ” est lu plus rapidement que “ *déconvir* ”). Ces résultats suggèrent que la possibilité de décomposer les mots en unités de sens en facilite la lecture

par les lecteurs débutants. Cela serait d'autant plus vrai que le lecteur est confronté à des items qu'il voit pour la première fois, situation extrêmement fréquente dans l'apprentissage de la lecture.

Nous venons d'évoquer la maîtrise du principe alphabétique, l'importance de la capacité à mémoriser un certain nombre de mots entiers, l'importance vraisemblable de l'analyse morphologique. Mais comment tout cela est-il appris par l'enfant, **comment l'enfant apprend-il à lire ?**

**L'enfant apprend essentiellement à lire sous l'effet de l'enseignement :**

- on apprend à l'enfant à identifier les unités qu'il doit traiter ;
- on lui fait comprendre les règles qu'il doit appliquer ;
- on l'exerce enfin à l'application de ces règles.

Toutefois, **l'enfant apprend également par apprentissage implicite.**

#### L'apprentissage implicite

L'apprentissage est un processus par lequel les comportements s'adaptent progressivement aux caractéristiques structurales des situations sans que l'individu utilise intentionnellement une connaissance explicite de ces caractéristiques. En d'autres termes, l'individu qui est confronté à un environnement structuré va progressivement tenir compte de la structure de cet environnement dans ses comportements sans s'en apercevoir.

Depuis une quarantaine d'année, de nombreux chercheurs ont mené des études sur l'apprentissage implicite. Mais étrangement, jusqu'à ces dernières années, ces études n'avaient jamais été mises en rapport avec les recherches sur les apprentissages scolaires.

Voici un exemple d'étude sur l'apprentissage implicite. Dans un premier temps, des sujets, souvent adultes, voient défiler sur un écran des suites de lettres dont la succession répond à une logique (une grammaire) stricte mais non perceptible en raison de sa trop grande complexité. Les sujets ne sont pas avisés de l'existence de cette logique et les consignes qui leur sont données les détournent de toute analyse de la structure des suites de lettres.

Les sujets sont ensuite informés de l'existence de règles définissant la succession des lettres, et on leur demande si de nouvelles suites qu'on leur présente alors respectent ou non ces règles.

Le résultat classique est que les sujets réussissent cette tâche mieux que s'ils répondaient au hasard, mais qu'ils demeurent incapables d'identifier les règles utilisées.

Ce type de processus pourrait jouer un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. *“ Si l'acquisition du principe (alphabétique) requiert un effort délibéré d'instruction et se réalise moyennant une prise de conscience de la relation (...), certaines règles pourraient être acquises sans qu'elles soient nécessairement explicitées ”* (ONL1998 *Apprendre à lire*).

Deux exemples de telles règles peuvent être présentés :

- le phonème /s/ entre voyelles ne peut pas s'écrire avec un seul “ s ” ;
- le phonème /o/ ne s'écrit jamais “ eau ” au début d'un mot plurisyllabique.

Une étude de Sébastien Pacton basée sur une tâche de plausibilité lexicale (à l'écrit) a consisté à demander aux enfants d'entourer, parmi deux, l'item qui, selon eux, ressemble le plus à un vrai mot. On leur a ainsi présenté des items comprenant des consonnes ou des voyelles doubles,

possibles ou impossibles en français. Il apparaît que dès le CP, 85 % des enfants estiment que les items comprenant une double consonne (“*tillos*” ou “*bummer*” par exemple) ressemblent davantage à des mots que les items comprenant des voyelles doubles (“*tiilos*” ou “*buumer*” par exemple). De la même façon, 80 % des enfants considèrent que les doubles consonnes qui existent en français font davantage ressembler les items à de véritables mots : ils préfèrent “*befful*” ou “*ullate*” à “*bekkul*” ou “*ujjate*”. Pour eux, il est également impossible qu’une double consonne se situe au début ou à la fin d’un mot : ils rejettent les mots “*nnulor*” ou “*golirr*” mais admettent “*nullor*” et “*gollir*”. Enfin, à plus de 70 %, les enfants préfèrent les items contenant des doubles consonnes fréquentes en français (“*L*”, “*M*” ou “*S*”) à ceux contenant des doubles consonnes possibles mais rares (“*C*” ou “*D*”).

**Ainsi, l’élève a dès le CP des connaissances orthographiques que personne ne lui a apprises.** Ce que nous connaissons sur la façon dont s’opèrent les apprentissages implicites suggère que l’enfant commence à acquérir implicitement des connaissances sur les caractéristiques structurales de l’écrit dès qu’il lui est exposé de façon répétée, éventuellement bien avant le début de l’instruction formelle. Ces connaissances implicites sont sans doute impliquées dans les comportements de pré-lecture et de pré-écriture chez les enfants d’école maternelle.

**Quelle pourrait donc être la place de l’apprentissage implicite dans l’apprentissage de la lecture et de l’orthographe ?**

Des connaissances linguistiques et une capacité à catégoriser les objets perçus visuellement existent avant que l’enfant ne rencontre l’écrit. Il s’agit là de la base des apprentissages implicites ultérieurs.

Dès que l'enfant rencontre de façon répétée des mots écrits (son prénom, par exemple très tôt à l'école maternelle), ces capacités initiales lui permettent de développer par apprentissage implicite une habitude aux régularités relatives :

- aux configurations visuelles (l'orthographe) ;
- aux mots oraux associés à ces configurations (phonologie et lexique) ;
- aux significations associées à ces configurations (morphologie et lexique).

Une des conséquences de l'enseignement de la lecture (généralement au début de l'école primaire) est une considérable augmentation de la manipulation d'écrits. De ce fait, **l'enseignement de la lecture a pour effet indirect de décupler l'apprentissage implicite.**

Enfin, l'apprentissage implicite se poursuit tant que l'individu lit. Il ne s'arrête pas avec la fin des leçons de lecture (plus on lit, mieux on lit).

#### L'importance de l'apprentissage conscient

**Prendre en compte le versant implicite de l'apprentissage ne diminue en rien l'importance de son versant conscient** qui demande que l'élève comprenne les règles à appliquer et fasse les efforts nécessaires à leur appropriation.

L'apprentissage explicite des correspondances graphèmes-phonèmes est indispensable pour que les élèves puissent lire tant que les habiletés implicites ne sont pas suffisantes pour cela. Par la suite, les connaissances explicites seront encore nécessaires lorsque le lecteur aura à contrôler consciemment sa lecture (pour lire par exemple des mots nouveaux).

L'apprentissage explicite de la morphologie écrite pourrait être important pour permettre au lecteur débutant de lire les mots

irréguliers (ou incluant des lettres muettes) et pour permettre au scripteur débutant d'orthographier correctement les mots tant que les habiletés implicites ne sont pas suffisantes. Plus tard, ces connaissances explicites seront disponibles pour l'application des règles orthographiques sophistiquées (morphosyntaxe) et pour l'activité de correction orthographique.

A chaque niveau d'expertise de la lecture, **ce qui est automatique dans les traitements, c'est la manifestation comportementale du niveau actuel des connaissances implicites**. Les régularités internes et contextuelles que le système cognitif de l'apprenant perçoit sur les mots écrits affectent progressivement l'organisation de ses connaissances implicites. De ce fait, les réponses automatiquement activées par la perception des mots écrits évoluent progressivement dans la direction de la lecture experte.

En parallèle, l'apprentissage explicite (conscient) de la lecture (et de l'orthographe), et les hypothèses que l'élève élabore, construisent progressivement **un ensemble de connaissances explicites que le lecteur peut utiliser intentionnellement pour compléter ou contrôler le produit des traitements automatiques**. Tout en étant essentielles à l'évolution des réponses automatiques par apprentissage implicite, ces connaissances ne deviennent pas automatiques elles-mêmes.

Michel Fayol a ainsi mené l'expérience suivante. Des phrases comme "*le chien des voisins aboie*" ont été dictées à des adultes lettrés. En général, la bonne orthographe a été produite et cela apparemment automatiquement, sans effort de la part des sujets. La même dictée a été réalisée avec d'autres sujets, mais en situation de double tâche : les adultes devaient écouter une liste de mots, écrire la phrase dictée, puis répéter les mots (ce qui suppose qu'ils se les sont

répétés pendant qu'ils écrivaient, ce qui diminuait leur possibilité de porter attention à l'orthographe). Dans cette situation, de nombreux adultes écrivent alors "*le chien des voisins aboient*". Cette observation peut-être interprétée de la façon suivante : **lorsque l'on empêche le contrôle attentionnel, l'orthographe produite est celle apprise implicitement**, qui correspond à ce que la personne a rencontré le plus souvent (accord entre le verbe et le nom qui le précède immédiatement). C'est l'utilisation des règles apprises explicitement à l'école qui permet de produire constamment l'orthographe correcte.

### Conclusion

L'apprentissage commence dès les premiers contacts avec l'écrit à l'école maternelle. Dès ce moment va débuter un travail de découverte et d'hypothèse sur les lettres et sur l'écrit qui va nourrir et développer les premières connaissances conscientes de l'enfant sur le langage écrit. Dans le même temps, du fait de l'intérêt répété porté aux mots écrits, s'amorcent des processus d'apprentissage implicite des régularités du système. De la sorte, avant même le début de l'école primaire, l'enfant dispose de connaissances conscientes et d'habiletés implicites qui constitueront le socle sur lequel va s'appuyer l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

L'enseignement, notamment l'enseignement des codes et les règles de conversion, joue un rôle primordial dans l'apprentissage. D'une part, il va permettre l'installation d'un système de contrôle, c'est-à-dire de connaissances conscientes que l'enfant pourra utiliser de façon intentionnelle lorsqu'il en aura besoin. D'autre part, l'enseignement a également pour effet d'accélérer les apprentissages implicites. En conduisant l'enfant à multiplier, varier, et répéter la manipulation de l'écrit, l'apprentissage explicite décuple les apprentissages implicites.

Ainsi, ces deux types d'apprentissage ne peuvent s'opérer l'un sans l'autre : ce sont les apprentissages implicites qui sont

responsables des automatismes de lecture, mais les connaissances conscientes sont indispensables au déploiement de ces apprentissages et sont nécessaires à chaque fois que le lecteur doit prendre des décisions dans l'activité de lecture-écriture.

## **Table ronde**

Avec :

### **Martine Auvergne**

Enseignante, Maison des petits, Genève

### **Jean-Pierre Demeulemeester**

Conseiller pédagogique, Villars-les-Dombes

### **Sylviane Valdois**

Orthophoniste et neuropsychologue, chargée de recherche au CNRS, laboratoire de psychologie expérimentale, Grenoble, membre de l'ONL

## **Travailler le système alphabétique en produisant des textes**

### **Martine Auvergne**

Maison des Petits, FPSE, Genève

Les travaux les plus récents montrent que la lecture se construit par l'enfant aussi à travers l'écriture et qu'elle met en jeu des mécanismes d'apprentissage portant sur un savoir complexe (Rieben, Fayol, Perfetti, 1997).

A Genève, à l'école de la Maison des Petits, une équipe réunissant des enseignants et des chercheurs sous la direction de Laurence Rieben et Madelon Saada-Robert, s'intéresse à l'apprentissage de la lecture/écriture, chez les débutants lecteurs. L'équipe s'est centrée au départ sur l'étude de l'identification et de la copie de mots dans la situation didactique du "Texte de référence", puis sur l'apprentissage de l'orthographe intégrée en situation de "Production textuelle". Plus récemment, la recherche a porté sur la situation de "Lecture/écriture émergente" chez les enfants de 4 ans au seuil de leur entrée à l'école.

Dans un premier temps, je vais vous présenter succinctement les situations d'apprentissages complexes élaborées et pratiquées dans cette école pour des *enfants de 4 à 8 ans*. Dans un deuxième temps, je détaillerai la situation du Texte de référence qui a fait l'objet d'une de nos premières recherches et qui a été inspirée par les travaux de Jean Hébrard et Christiane Clesse.

Les situations didactiques de lecture/écriture pratiquées à la Maison des Petits sont au nombre de quatre :

- la situation de *Lecture/écriture émergente* est une situation que l'on pratique en 1<sup>ère</sup> année du cycle élémentaire (4 ans). L'objectif pour l'enfant est dans un premier temps de "lire" (raconter) un livre à un camarade plus âgé, dans un deuxième temps de faire un dessin du passage de l'histoire qu'il a préféré, puis d'écrire "comme il sait, comme il pense" un commentaire à son dessin.
- la situation de *Dictée à l'adulte* peut être individuelle ou collective et se pratique en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> voire, pour certains enfants, en 3<sup>ème</sup> année du cycle élémentaire. L'enfant raconte une histoire à l'enseignante (avec ou sans le support d'un dessin) qui l'écrit sous dictée. L'enseignant travaille avec l'enfant sur la phrase orale et sur les unités lexicales.

- la situation du *Texte de référence* se pratique en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année du cycle élémentaire, parfois en 4<sup>ème</sup> année selon l'enfant.
- la situation de *Production textuelle* se pratique en 4<sup>ème</sup> année du cycle élémentaire (enfants de 7- 8 ans). Elle peut se commencer en 3<sup>ème</sup> année selon les enfants. Elle leur permet de réaliser des productions écrites correctement orthographiées, de manière autonome, en vue de leur transmission à un destinataire interne ou externe à la classe.  
En 4<sup>ème</sup> année élémentaire, deux objectifs orthographiques sont ciblés et travaillés plus spécifiquement. Les enfants produisent leur texte à l'aide de divers outils de référence et du guide orthographique conçu par eux avec leur enseignante.

Les situations d'apprentissages pratiquées dans cette école ne sont pas vues comme des activités isolées les unes des autres, mais comme des situations complexes, qui s'emboîtent les unes dans les autres, reprenant les composantes de la précédente en les complexifiant

(fig. 1).

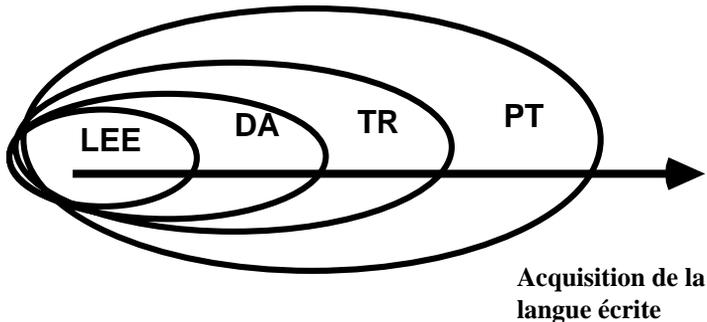


Figure 1 : Emboîtement des situations complexes

Dès leur entrée à l'école, les enfants sont mis dans des situations de lecture-écriture. Une même démarche va les accompagner tout au long de leur parcours à l'école élémentaire intégrant à la fois la *lecture et l'écriture* et prenant le *texte* comme élément de base de l'enseignement apprentissage.

Je vais vous présenter la situation du Texte de référence. C'est une situation de lecture et d'écriture qui a comme entrée le texte. Elle donne aux enfants les moyens de réaliser des productions écrites et leur permet *d'aborder le code alphabétique dans un contexte*.

A partir d'un livre ou d'un événement vécu, les enfants élaborent et dictent un texte que l'enseignant écrira au tableau. Chaque enfant choisit un épisode de l'histoire et le dessine. Puis il écrit un commentaire à son dessin en allant chercher les mots dont il a besoin dans le texte de référence laissé à disposition.

Cette situation constitue un pivot pour l'apprentissage de la langue écrite, autour duquel plusieurs activités spécifiques gravitent, comme par exemple des activités sur le code alphabétique. Elle est pratiquée à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire (de 3 à 5 fois) afin que l'enfant se l'approprié, qu'il en comprenne les buts et qu'à travers elle, il progresse dans sa représentation et son acquisition de l'écrit.

### **Déroulement des phases**

L'ensemble des activités d'une séquence se déroule en général sur deux semaines et peut être décomposé en 6 phases :

#### **• Phase 1 : Présentation et discussion du projet**

L'enseignante, par un questionnement approprié, aide les enfants à se représenter :

- le déroulement de la démarche et les différentes activités qui la composent

- la forme finale du travail et son aboutissement (but et destinataire)
- les raisons d'entreprendre ce travail liées aux fonctions de l'écrit.

• **Phase 2 : Activité collective d'expression orale**

Les enfants s'expriment oralement afin d'élaborer une histoire à partir d'un livre d'images ou de rappeler un événement vécu collectivement.

• **Phase 3 : Activité collective de construction du texte de référence** (par dictée à l'adulte)

Le texte est élaboré collectivement à l'oral, plusieurs énoncés sont proposés et discutés.

Une énonciation est mise au point oralement. Elle est ensuite écrite par l'adulte sous la dictée d'un ou de plusieurs enfants. Chaque moment de dictée peut être suivi de moments de relectures ou de moments d'observations et de commentaires. L'ensemble du texte produit est relu et des corrections peuvent y être apportées. Tout au long de l'activité, l'adulte cherche à susciter des réflexions sur les propriétés de l'écrit (d'ordre sémantique, syntaxique et orthographique). Cette activité se fait en plusieurs moments différents. A chaque fin de travail et à chaque reprise, le texte déjà élaboré est relu par l'enseignante et les enfants.

• **Phase 4 : Dessin individuel d'un épisode de l'histoire**

Après une relecture interactive de l'ensemble de l'histoire, chaque enfant choisit l'épisode qu'il préfère et le dessine.

• **Phase 5 : Activité individuelle de production d'écrit**

L'enfant planifie oralement un projet d'écriture (commentaire) à partir de son dessin.

Avec l'aide de l'enseignante, il poursuit par un travail de mise en texte, détermine le mot qu'il va écrire en premier et va le chercher dans l'une des sources de référence mise à disposition : le texte de référence qui vient d'être élaboré, un ancien texte de référence ou le cahier personnel de référence. Lorsque l'enfant a trouvé le mot dont il a besoin, il le copie. Selon son degré d'autonomie, l'enfant va rechercher seul le mot dont il a besoin pour poursuivre sa production. Si

nécessaire, il sollicite l'aide de l'adulte ou d'un pair. En cours de production, l'enfant est amené à relire fréquemment son énonciation écrite, voire à la modifier.

• **Phase 6 : Aboutissement et mise en valeur du projet**

A la fin de la démarche, les travaux des enfants sont mis en valeur sous diverses formes : livres, dossiers, exposition, etc.

**Différentes aides apportées à l'enfant pendant la production écrite :**

Durant l'activité de production d'un commentaire, l'enseignante intervient de différentes manières selon l'enfant, afin qu'il puisse se repérer dans le texte et trouver le mot dont il a besoin. Lorsque l'enfant ne trouve pas, différents degrés d'aides vont lui être proposés, allant de la plus ouverte vers la plus fermée :

- aide par désignation d'une *partie du texte* : l'enfant, de manière très autonome, va faire la recherche du mot dont il a besoin, dans une partie du texte
- aide par *désignation d'une phrase* sans que l'enseignante lise : l'enseignante simplifie la tâche de l'enfant tout en lui laissant une certaine autonomie
- aide par *lecture d'une phrase* : sans montrer les différents mots de la phrase, l'enseignante lit la phrase à l'enfant qui s'appuie sur le sens pour rechercher le mot dont il a besoin.
- aide par *désignation des mots* d'une phrase : l'enseignante pointe les mots, ou le mot, recherchés afin d'aider l'enfant encore peu familiarisé à l'écrit.

Il faut préciser que les aides que l'enseignante donne aux enfants sont modulées en fonction des différentes stratégies que les enfants utilisent pour chercher les mots dans le texte. De manière générale, elles visent à laisser la plus grande marge de manœuvre possible à l'enfant.

**Stratégies de recherche de mots**

Pour identifier dans le texte de référence les mots dont ils ont besoin, les enfants construisent et utilisent différentes stratégies :

### Stratégies de l'enfant pré-lecteur

- *Stratégie de copie aveugle*

L'enfant copie une suite de mots dans le texte en pensant qu'elle correspond à ce qu'il veut écrire mais il ne peut pas se relire ou sa relecture montre qu'il ne sait pas ce qu'il a copié.

Exemple: l'enfant a le projet d'écrire : *on a jeté du pain aux canards*. Il a déjà trouvé et écrit *on*, il cherche *a* (a jeté), et retrouve *on* à partir duquel il copie les deux mots suivants : il écrit ainsi *on est parti*. Lorsque l'enseignante vient vers lui, il pense avoir écrit *on a jeté*.

### Stratégies de l'enfant débutant lecteur

- *Stratégie visuelle ou logographique*

L'enfant reconnaît l'aspect global du mot (enveloppe externe du mot : longueur ou enveloppe interne, dépassement des hampes en dessus ou en dessous de la ligne) ou certains aspects plus précis (une lettre de son prénom, la ressemblance de certaines lettres).

Exemple: L'enfant cherche *tranquille* et trouve *coquillage* : même longueur de mot, dépassement du *q* et des *ll*.

- *Stratégie de localisation dans le texte*

L'enfant se base sur les significations tirées de l'histoire. Il sait que le mot cherché se trouve plutôt au début, au milieu, ou à la fin de l'histoire. Il localise le mot dans une partie du texte (page ou paragraphe). La plupart du temps, l'enfant ne trouve pas précisément le mot cherché s'il n'utilise que cette seule stratégie.

Exemple : l'enfant cherche *bol* en sachant qu'il va trouver ce mot vers la fin de la première page ou au début de la deuxième. Il ne se base pas sur d'autres indices, et il montre le mot *cuisine* qui se trouve dans la même partie du texte.

- *Stratégie guidée par la connaissance du code alphabétique*

L'enfant fait appel à ses connaissances du code, qu'il s'agisse du nom de la lettre ou du phonème correspondant ou encore d'une syllabe entière. Il établit une correspondance phonème/graphème. Le plus souvent, il désigne la première lettre du mot, mais aussi parfois une lettre interne.

Exemple : l'enfant cherche le mot *souris* et montre le *s* de *s'endormir*.

### Stratégies de l'enfant quasi - lecteur

- *Stratégie non médiatisée*

L'enfant trouve le mot cherché de manière immédiate, sans qu'aucun indice ne soit observable. Il s'agit le plus souvent d'enfants quasi - lecteurs, mais aussi d'enfants débutants lecteurs qui trouvent par cette stratégie des "petits mots" (les prénoms du texte, les mots fréquents du texte) ou des mots très fréquents.

Exemple: l'enfant cherche *Marie-Laure* et le pointe directement parmi les différents exemplaires de ce même mot dans le texte)

- *Stratégie de copie volontaire*

Après une exploration du TR, l'enfant prend dans le texte une suite de mots qui correspond en gros à son projet d'écriture. Il la copie de manière intentionnelle, sait ce qu'il a écrit et peut se relire.

Exemple : l'enfant veut écrire *Jacques jette sa girafe par terre*. Il repère la phrase correspondante dans le texte et la copie. Il relit correctement son énoncé lorsque l'enseignante le lui demande.

Les recherches montrent que la plupart des enfants utilise des stratégies de niveaux différents lors d'une même observation, comme nous l'avons exposé plus haut. Cette flexibilité dans l'usage des stratégies est reconnue comme une caractéristique générale du fonctionnement des apprenants dans des situations de construction et d'articulation de connaissances nouvelles. Elle est également liée au degré de familiarité avec les différents mots que l'enfant traite.

Lorsque l'enfant a trouvé le mot qu'il cherche, il va le copier (le transporter) du texte à sa feuille.

Il va également utiliser plusieurs types de stratégies, allant de la copie lettre à lettre, inconnue ou connue, à la copie de groupes de lettres, soit quelconques, soit des syllabes, soit des morphèmes.

Pendant la recherche effectuée à la Maison des petits sur la situation du texte de référence, nous avons procédé à des bilans psycholinguistiques quatre fois dans l'année, afin de vérifier la progression des connaissances spécifiques des enfants. Nous avons retenu deux types d'épreuves.

- D'une part il s'agit des résultats obtenus à des tests évaluant la *conscience segmentale*

C'est-à-dire l'effacement de phonème et la fusion de phonème.

Comme on le voit dans le tableau qui présente la moyenne à ces deux épreuves, les progrès des enfants sont très nets à T2 et ils réussissent bien les épreuves à T4. Il faut noter que ces épreuves sont reconnues comme difficiles.

- D'autre part il s'agit des résultats portant sur la *connaissance des sons et des lettres*.

Même si on ne peut pas mesurer les progrès dus à un apport familial, on remarque un très net progrès à T2.

Moyenne aux épreuves de conscience segmentale (FPH, EPH) et de connaissance des lettres (NLE, SLE) de T1 à T4.

	FPH	EPH	NLE	SLE
T1	7,7	7,3	11,1	7,8
T2	10,7	7,9	14,9	11,7
T3	13,3	10,1	16,6	14,7
T4	13,6	12,8	18,0	15,7

max 16 points pour FPH et EPH

max 22 points pour NLE et SLE

## **Conclusion**

C'est essentiellement pendant la phase de recherche et de copie de mots que l'enseignant peut différencier son enseignement. Il adapte ses interventions en fonction des besoins de l'enfant à un moment donné.

Le Texte de référence est une activité complexe s'articulant avec d'autres activités plus spécifiques qui permettent d'approfondir, de consolider, d'automatiser une ou plusieurs des composantes du savoir en jeu dans la lecture/écriture. Par exemple des activités favorisant la formulation d'hypothèses, un travail plus spécifique sur le code alphabétique, des moments de lecture interactive, etc.

Comme nous pouvons le constater, le texte constitue le point de départ de l'enseignement/apprentissage, ce qui n'empêche pas un travail sur le code alphabétique, qui est ensuite réinséré dans le traitement des mots et leur sens par rapport au texte comme nous l'avons vu dans le tableau des résultats aux épreuves psycholinguistiques.

### Références bibliographiques :

*Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C.A., (1997).(Eds.). Des orthographes et leur acquisition. Paris : Delachaux & Niestlé.*

*Rieben, L., Saada-Robert, M., (1989). Evolution et différences individuelles dans les stratégies de recherche de mots chez les débutants lecteurs. Genève :Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation. Document interne N° 6.*

*Rieben, L., Elliott, N., (1993). Comment aider les enfants à chercher des mots pour écrire : un exemple de régulations interactives. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Document interne N°8.*

*Saada-Robert, M., Claret-Girard, V., Veuthey, C., & Rieben, L., (1997). Situations didactiques complexes et spécifiques pour entrer dans l'écrit en 1<sup>E</sup>-2<sup>E</sup>-1P-2P. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Document interne N°9.*

## Former les maîtres à l'apprentissage de la lecture

**Jean-Pierre Demeulemeester**  
Conseiller pédagogique, Villars-Les-Dombes

### QUESTION 1 : Comment débiter l'apprentissage de la lecture au CP ?

Les méthodes d'apprentissage à la lecture les plus utilisées dans les classes de CP débutent la plupart du temps de la façon suivante :

- étude de quelques phrases de façon globale → constitution d'un répertoire de mots.
- apprentissage d'un premier phonème simple et de sa correspondance graphique (exemple : [l] → la lettre l) puis d'un second (exemple [i] → la lettre i) puis assemblage des 2 par fusion de phonèmes ([l] + [i] → li).

Le maître qui commence dès le début de l'année à en enseigner de façon systématique le déchiffrement fait donc les hypothèses suivantes :

- l'élève sait que la langue écrite correspond à la transcription de la langue orale, autrement dit que l'écriture d'un mot correspond au codage des sons émis lors de sa prononciation et n'a aucun lien avec sa signification.
- l'élève a repéré les éléments spécifiques au langage écrit tels que :
  - le sens de lecture,
  - les blancs (leur répartition gère une partie du sens du texte : entre les mots, retour à la ligne, espace entre les paragraphes.),

- la présence de certains signes d'une valeur différente : accentuation de certaines lettres (rôle phonique), ponctuation (rôle sémantique).

Ces particularités du français ne se retrouvent pas dans toutes les langues et ne sont pas perceptibles dans le langage oral (blancs, sens de lecture, lettres accentuées...)

L'enseignant qui démarre le CP par le type de séance citée plus haut présuppose donc que l'enfant a conscience de tout cela et qu'il ne reste plus qu'à lui inculquer les mécanismes qui régissent le code pour qu'il lise. Or, de nombreux enfants, en fin de Grande Section, n'ont pas repéré l'ensemble de ces spécificités et n'établissent donc pas de lien entre ce qu'on leur enseigne et les représentations qu'ils se sont construites sur le fonctionnement de l'écrit.

Des représentations erronées non corrigées, rendront pourtant difficile l'entrée dans l'écrit.

exemples : - les mots sont des suites de signes ayant un lien sémantique avec le signifié,  
- les mots ne sont pas l'unité de base du langage, (exemple : *Ima* donné **uncoupié** → Il m'a donné **un coup de pied**),  
- les blancs entre les lettres et entre les mots ont la même valeur,  
- les lettres ont une valeur phonique unique,

### **Le rôle de la formation :**

Il est nécessaire en formation initiale ou continue de faire prendre conscience aux enseignants :

→ du niveau de représentation des élèves,

- en s'appuyant sur des témoignages d'élèves, des tentatives de lecture infructueuses,
- en observant des essais d'écriture d'élèves,
- en comparant différents systèmes d'écriture (arabe, japonais, autres langues européennes,...).

→ de la nécessité de commencer l'apprentissage de la lecture par des activités permettant aux élèves de faire évoluer leurs représentations sur l'écrit :

- travailler sur le rôle des blancs,
- reconnaître et nommer les lettres composant l'écrit,
- repérer et différencier accents et ponctuation,

→ d'associer, dès le départ, lecture et production d'écrit afin de faire repérer aux élèves toutes ces particularités, en situation de production.

**Question 2 : Quelles stratégies un élève apprenti lecteur met-il en œuvre pour découvrir le sens d'un texte ?**

L'expérience montre que des élèves apprentis lecteurs, placés devant un texte qu'ils ne connaissent pas, utilisent un certain nombre de stratégies pour essayer d'anticiper sur le contenu de cet écrit.

Certaines sont tournées vers le sens,

Type de stratégies mobilisées	Exemples
Identification du support de lecture et anticipation par rapport au type de texte	<i>“ C’est un livre, ça doit raconter une histoire... ”</i>
Mise en regard de l'illustration	<i>“ On voit un lapin, il doit y avoir le mot lapin dans le texte. ”</i>
Anticipation par rapport au contenu général du texte	<i>“ Je pense qu’après, il doit se passer telle chose. ”</i>
Anticipation par rapport au sens de chaque phrase	<i>Le lapin mange une... “Ça doit être <b>carotte</b> ce mot. ”</i>

Utilisation des connaissances culturelles et encyclopédiques	“ Un écureuil, ça mange des noisettes, alors il doit y avoir le mot <b>noisettes</b> dans le texte. ”
--	---

et d'autres, vers le code.

Reconnaissance globale des mots	<i>mots outils (le, la,...)</i> <i>mots familiers (papa, bébé,...)</i>
Repérage de syllabes entières déjà rencontrées (prénom, mot référence...)	“ Il y a <b>NA</b> comme dans <b>Nadia</b> . ”
Repérage de lettres dont la correspondance phonique est connue : lettre initiale, lettres internes au mot (voyelle ou graphèmes connus)	“ Je vois un <b>i</b> avec son point, c'est un mot où on entend [i] ” “ C'est le <b>J</b> de <b>Jennifer</b> ”
Lecture d'un mot par analogie avec un référentiel de mots connus	<b>marmite</b> “ Ce mot, il ressemble à <b>MAMAN</b> . ”

On notera que certaines stratégies peuvent s'avérer efficaces (exemple : repérage de mots connus, de lettres initiales) alors que d'autres s'appuient sur des représentations erronées (la lettre **i** ne produit pas toujours le son [i], le mot *maman* bien que ressemblant effectivement à *marmite* n'a aucun lien sémantique avec ce dernier,...).

Malgré ces erreurs, il est important de partir de cet existant pour confronter ces connaissances à la réalité avant d'aller plus en avant dans l'apprentissage systématique du code, la synergie du groupe étant d'ailleurs un moteur important pour faire évoluer les représentations des élèves.

**QUESTION 3 : Quelle méthode doit-on donner aux élèves pour lire un mot inconnu ?**

Comment apprendre à un élève à lire un mot qu'il ne connaît pas ? Pour répondre à cette question, voici l'exemple de deux textes d'un accès aisé, au niveau du sens. Le premier est issu d'une méthode de lecture très utilisée au CP et le deuxième d'un album de jeunesse fréquemment lu en classes maternelles. Sur ces textes, sont mises en évidence toutes les syllabes formées d'une consonne suivie d'une voyelle (exemple : **mi**), d'une part, et les lettres muettes, d'autre part. Dans le premier texte, 53 % des syllabes sont formées sur le type *-consonne + voyelle-*, contre seulement 21 % dans le second. Par ailleurs, on compte 4 % de lettres muettes dans le premier texte et 15 % dans le deuxième. Si l'on extrait, enfin, tous les mots très simples que les enfants reconnaissent globalement (le, la,...), il reste seulement dans le premier texte, 11 % de syllabes composées d'une consonne et d'une voyelle.

Ce petit test montre que dans le premier cas, les auteurs ont cherché à construire un texte excluant au maximum les syllabes échappant au principe de régularité C+V et les lettres muettes susceptibles de perturber la combinatoire. Ce type de texte ne reflète donc en rien la réalité d'un texte authentique.

Les choix pédagogiques des auteurs du premier texte sont en fait basés sur le principe de complexification. Cette intention légitime a cependant pour conséquence de faire croire aux élèves qu'il suffit, pour savoir lire, d'être capable de déchiffrer l'une après l'autre chaque syllabe composée d'une consonne et d'une voyelle. Or, lorsque l'enfant est confronté à la lecture d'un texte réel, il constate que cette méthode ne fonctionne pas. Il lui faut donc détruire la représentation qu'on lui a enseignée pour mettre en œuvre des stratégies plus efficaces.

Pour mieux comprendre comment un apprenti-lecteur peut aborder la lecture d'un mot inconnu, voici deux mots qui sont l'un comme l'autre des mots inventés :

## RIBONCHÂPAIN

## ZLOEINMËAYQZ

Comme on peut le constater, on lit facilement le premier alors qu'il est beaucoup plus difficile de lire le second. La lecture du premier mot est rapide et aisée parce que celui-ci est composé de syllabes appartenant à notre répertoire francophone. Le second échappe par contre complètement à cette régularité et est formé d'une succession de lettres difficilement associables. Si l'on peut lire facilement le premier mot c'est parce que la prise d'un certain recul permet d'identifier immédiatement des " morceaux de mots " existants et donc de n'avoir à lire que quatre éléments. Cette façon de procéder permet de lire quasiment n'importe quel mot inconnu, à l'exception des mots étrangers. La lecture du second ne peut par contre s'effectuer de cette façon et nécessite le retour à la fusion de phonèmes.

Beaucoup de méthodes de lecture apprennent aux enfants à lire un mot nouveau de gauche à droite, en effectuant des combinaisons successives mais la plupart des élèves prennent assez vite conscience que ce principe ne fonctionne pas et construisent des savoirs implicites plus efficaces. En l'occurrence, ils vont repérer des " morceaux de mot " et raisonner par analogie. S'ils n'utilisent pas cette méthode alternative, ils parviendront à lire des mots simples, comme *malade*, *salade* ou *pilule*, mais seront en échec devant des mots plus complexes, comme *pinceau* ou *champignon*. Les élèves incapables de se détacher de la combinatoire conserveront longtemps une lecture ânonnante où l'attention est entièrement mobilisée sur le déchiffrage et non sur la prise de sens.

Pour appuyer cette réflexion, voici maintenant un test proposé aux élèves dans le cadre des évaluations nationales de CE2.

*Coche très vite, le mot que le maître t'indique.*

8.	<input type="checkbox"/> le berlingot
<i>Dès qu'il pleut</i>	<input type="checkbox"/> l'escorte
<i>il sort de sa</i>	<input type="checkbox"/> l'escalator
<i>cacheette</i>	<input type="checkbox"/> les cargos
<i>C'est</i>	<input type="checkbox"/> l'escargot
	<input type="checkbox"/> l'escalope

Dans cet exercice, le maître précise le mot à entourer *escargot*.

Les résultats nationaux de 1999 et 2000 montrent que 15% environ des élèves ne réussissent pas l'exercice et entourent la plupart du temps le mot " escorte ". Ce choix s'explique par le fait que ce mot est le premier de la liste commençant comme " **esc**argot ".

Cet exemple démontre que nombre d'élèves, à l'issue du cycle 2, se contentent de décoder le début du mot et anticipent sur la suite. On comprend alors mieux toutes les erreurs d'interprétation liées à cette lecture partielle des mots et l'importance d'amener les élèves à prendre le recul nécessaire pour lire un mot nouveau ou déjà rencontré.

Tout formateur devra donc montrer aux maîtres la nécessité :

- de s'appuyer sur les stratégies spontanées des élèves,
- d'aborder l'apprentissage du code en variant les entrées (combinaison de syllabes entières, reconnaissance par analogie, découpage d'un mot en " morceaux de mots ",...).



## **L'école face aux difficultés d'apprentissage de la lecture**

### **Sylviane Valdois**

Orthophoniste et neuropsychologue - Chargée de recherche au  
CNRS, laboratoire de psychologie expérimentale, Grenoble.  
Membre de l'ONL

L'objectif de cette présentation est essentiellement de préciser ce que l'on entend par "dyslexie développementale" et montrer la diversité de ces troubles de l'apprentissage. J'essaierai également d'expliciter ce que pourrait être le rôle de l'école face à ces difficultés spécifiques d'apprentissage de la lecture.

#### La dyslexie développementale

Un enfant présente une dyslexie développementale lorsqu'il souffre d'un trouble durable de l'apprentissage de la lecture alors que son niveau intellectuel est parfaitement normal, qu'il a suivi l'école régulièrement et qu'il ne présente pas de carence éducative. On évoque la dyslexie lorsqu'un enfant présente un retard de lecture d'au moins 18 mois, sachant que cet écart est jugé significatif pour des enfants âgés de 8 à 12 ans. Par conséquent, un diagnostic de dyslexie ne pourra être posé que lorsque l'enfant aura atteint l'âge de huit ans (le plus souvent en CE2). Toutefois, il est possible de repérer beaucoup plus tôt (dès le CP ou même la grande section de maternelle) les enfants à risque d'être dyslexiques. Ce repérage est fondamental parce qu'il permet de proposer très tôt des aides adaptées.

La dyslexie se manifeste, au niveau comportemental, par une faible performance en lecture qui est la conséquence d'un dysfonctionnement cognitif, lui-même, secondaire à un dysfonctionnement cérébral. On peut donc rechercher l'origine

cognitive de ce trouble en déterminant quelles sont les opérations mentales nécessaires à l'identification des mots qui ne se sont pas mises en place normalement chez les enfants dyslexiques. Ces enfants démontrent par ailleurs un fonctionnement atypique de certaines régions du cerveau et de nombreuses recherches menées en neurosciences tentent d'élucider l'origine neurofonctionnelle de la dyslexie, en précisant quelles sont les régions cérébrales qui dysfonctionnent chez ces enfants.

Tous les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas dyslexiques. Il est essentiel de distinguer la dyslexie développementale d'un simple retard d'apprentissage de la lecture. La dyslexie résulte d'un dysfonctionnement cognitif secondaire à un dysfonctionnement cérébral. Elle n'est donc pas, ou peu, sensible aux facteurs environnementaux et en tout cas, ceux-ci ne sont en aucun cas impliqués dans la chaîne causale du trouble dyslexique. Dans le cas de retards simples, les enfants ne présentent, ni troubles cognitifs, ni dysfonctionnements cérébraux. Ce sont des facteurs environnementaux, d'ordre psychoaffectif, sociopédagogique ou socioculturel, qui sont à l'origine de leur faible performance en lecture. Cette distinction est importante car elle permet au moins de s'élever contre deux types d'idées encore trop largement répandues :

- L'école ne crée pas le dyslexique. Certaines méthodes (comme la méthode globale par exemple) sont moins que d'autres aptes à amener rapidement les enfants sur le chemin de la lecture mais aucune n'entraîne de dyslexie. Il est aujourd'hui largement établi que le cerveau des enfants dyslexiques ne s'est pas construit tout à fait de la même manière que celui des enfants normo-lecteurs et que ces particularités neuroanatomiques sont liées à des phénomènes de migrations neuronales qui interviennent bien avant la naissance.
- Il n'y a aucun déterminisme social à la dyslexie. On trouve davantage d'enfants qui présentent des retards simples de lecture parmi les enfants de milieu socio-culturel défavorisé mais la proportion d'enfants dyslexiques est théoriquement équivalente quel que soit le milieu socio-culturel d'origine.

La lecture repose sur deux procédures, analytique et lexicale, qui se mettent en place au cours de l'apprentissage. Le trouble de l'identification des mots, caractéristique de la dyslexie, peut toucher indifféremment l'une ou l'autre de ces procédures. Le traitement lexical d'un mot repose sur l'évocation de la représentation orthographique de ce mot en mémoire. Or certains enfants dyslexiques ne parviennent pas à se constituer une représentation mentale de la forme orthographique des mots, ce qui les gêne considérablement dans leurs capacités de lecture et empêche la mise en place de cette procédure lexicale de lecture. Ces enfants présentent des troubles associés du traitement visuel qui les empêchent d'effectuer une analyse exhaustive de la séquence orthographique du mot et pourraient ainsi bloquer la mémorisation de l'orthographe des mots.

Les difficultés d'identification des mots se manifestent également très souvent au niveau de la procédure analytique de lecture. Cette procédure met en jeu des opérations successives qui consistent à segmenter la séquence orthographique du mot présenté en unités graphémiques (e.g., chapeau -> ch-a-p-eau), puis à associer à chaque unité orthographique le phonème (ou son) correspondant (ch -> /S/, a -> /a/ ; p -> /p/, eau -> /o/) et enfin à unifier la séquence sonore ainsi obtenue (/Sapo/). Pour que cette procédure se mette en place lors de l'apprentissage, l'enfant doit prendre conscience simultanément du fait que les mots écrits et les mots parlés correspondants sont composés d'unités (les graphèmes et les phonèmes, respectivement). Cette prise de conscience simultanée des unités composant les mots, tant à l'écrit qu'à l'oral, permettra d'installer les correspondances existant entre ces unités. Or, de nombreux enfants dyslexiques ne parviennent pas à repérer les unités sonores à l'intérieur des mots parlés. Ils ne peuvent donc pas mettre en place la procédure analytique de lecture. Cela entraîne des difficultés dans la construction mentale de la forme orale des

mots et, dans bien des cas, des troubles associés du langage oral. Les difficultés d'identification et de manipulation des unités sonores que présentent ces enfants sont importantes et notamment marquées au niveau des phonèmes alors que les unités de taille plus importante comme les syllabes ou les rimes peuvent être préservées.

On peut ainsi reconnaître différentes formes de dyslexies développementales selon que les troubles concernent la procédure lexicale ou analytique de lecture, ou les deux. La diversité des troubles dyslexiques est de ce fait importante d'autant que des variations liées au degré de sévérité du trouble sont également observées.

### La réponse de l'école face aux enfants dyslexiques

Il est avant tout important que l'école et l'équipe enseignante reconnaissent le trouble. L'enfant dyslexique ne comprend souvent pas, lui-même, ce qui lui arrive et la reconnaissance de son trouble représente un soulagement énorme. C'est la condition sine qua non à l'intégration de l'enfant dans le système scolaire.

L'enfant dyslexique lorsqu'il est diagnostiqué fait souvent l'objet de multiples prises en charge. L'action menée au sein de l'école doit alors s'inscrire dans ce projet général, en coordination avec les autres interventions dont il bénéficie. L'école peut par ailleurs intervenir à plusieurs niveaux : elle a un rôle important à jouer dans la prévention et le dépistage des troubles dyslexiques. Elle peut, en outre, proposer au moins deux types d'aide : d'une part, un enseignement différencié et, d'autre part, des aménagements scolaires.

Bien avant le CE2, il est possible de rechercher des signes révélateurs d'un trouble dyslexique. Dès la grande section de maternelle, l'instituteur doit être en mesure de repérer les élèves qui présentent des troubles du langage oral (déformation de mots, phrases syntaxiquement incorrectes...) ou des difficultés de mémoire verbale (répétition et

apprentissage de comptines difficile, difficulté à maintenir les consignes....). Il doit également être alerté lorsqu'un enfant n'est pas capable de repérer les syllabes d'un mot ou de déterminer si deux mots riment ou se ressemblent sur le plan sonore (fable, sable par exemple). Des difficultés en ce qui concerne la discrimination et la dénomination des lettres de notre alphabet peuvent également constituer un signe révélateur de la dyslexie. La présence d'un ou de plusieurs de ces troubles chez un enfant doit conduire l'enseignant à demander un bilan plus approfondi qui permettra d'évaluer ses compétences réelles. L'enseignant devra aussi être plus attentif à cet enfant et, éventuellement, lui proposer des aides préventives. Au CP, l'instituteur pourra rechercher les mêmes signes qu'en maternelle, mais aussi d'éventuels retards pris par l'enfant dans l'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe.

Il est possible de proposer aux enfants dyslexiques des aides préventives, dès la maternelle. Il peut s'agir d'exercices portant sur le langage oral ou d'exercices systématiques consistant à jouer avec les unités sonores des mots, comme les syllabes et les rimes. Dès le CP, ces enfants peuvent travailler en petits groupes homogènes. Il est important de proposer des exercices systématiques et très progressifs au cours de l'année.

Par ailleurs, l'école doit être en mesure de proposer des aménagements scolaires à ces enfants afin de leur permettre d'accéder aux autres apprentissages. La plupart des apprentissages scolaires, qu'il s'agisse d'histoire ou de mathématiques, passent par la lecture de textes. Dans beaucoup de cas, le texte de la leçon qui devra être apprise est écrit par l'enfant lui-même. Un enfant dyslexique est donc pénalisé dans la plupart des matières à cause de ses difficultés de lecture et d'orthographe, alors même qu'il a des capacités d'apprentissage normales. L'école doit lui permettre l'accès aux autres apprentissages. Il est essentiel pour cela

de donner des photocopies des textes à apprendre parce que ces textes ne peuvent être écrits sous dictée ou même copiés correctement par l'élève dyslexique. En outre, l'enseignant doit répéter, reformuler et résumer les leçons. Compte tenu des troubles de la mémoire verbale à court terme que peuvent présenter ces enfants, mettre l'accent sur les points importants d'une leçon longue leur donne des repères et leur permet de structurer leur pensée.

Les aménagements scolaires sont également fondamentaux en ce qui concerne l'évaluation des connaissances acquises par ces enfants. Là encore, c'est essentiellement par le rendu d'écrits que leurs compétences sont évaluées. Or ceci pénalise considérablement les enfants dyslexiques. Il est indispensable de contrôler les connaissances des élèves dyslexiques à l'oral, le plus souvent possible, si l'on veut estimer plus justement les connaissances qu'ils ont réellement acquises.

## **Conclusion**

L'enfant dyslexique est un enfant qui souffre. Il a souvent un sentiment d'incompétence et une perte d'estime de lui-même. C'est un enfant découragé car il fournit souvent des efforts énormes dans son travail, efforts qui ne sont pas récompensés par des notes à la hauteur de son investissement. Reconnaître ses difficultés et lui proposer une pédagogie adaptée sont les deux conditions indispensables à la réussite de son insertion scolaire et sociale. En 1896, Hinshelwood déclarait, à propos d'un enfant de 14 ans qui ne parvenait pas à lire correctement : *“ le maître d'école qui l'a suivi pendant des années dit qu'il serait le garçon le plus intelligent de l'école si l'instruction était entièrement orale ”*. Cette phrase est toujours d'actualité. Notre système scolaire doit donner à ces enfants une chance de montrer leurs réelles compétences et leurs réels talents malgré les difficultés qu'ils rencontrent face à l'écrit.

## **Intervention**

### **Qu'entendre par le mot "littérature" à l'école primaire ?**

**Francis Marcoin**

Professeur de langue et littérature française à l'Université d'Artois  
Membre de l'ONL

En ne craignant pas de recourir abondamment au mot "littérature" dans leur projet de programmes, les experts nous imposent en quelque sorte le sujet de cet exposé, tant la question du littéraire fait problème dans notre société et plus encore dans notre école, dont le caractère "élémentaire" n'a cessé depuis quelque temps d'être contredit par une pratique qui semble élitiste et distinctive.

En parlant d' "éducation littéraire et humaine", ils vont encore plus loin et ce n'est pas manquer d'audace que de mettre en avant quelque chose qu'il faut bien appeler "humanités", même si la formule "éducation humaine" permet de le faire d'une manière indirecte. En effet, d'aucuns ne manqueront pas de voir, dans ce retour d'une notion fortement contestée par la modernité critique, l'effet d'un mouvement de réaction. A mon sens, il n'en est rien, et les humanités aujourd'hui ne sauraient se réduire à la gestion d'un héritage ou d'un patrimoine, tout en continuant d'assurer une continuité avec le passé. Elles intègrent en quelque sorte tout le domaine artistique, le geste, l'image, le son concourant de manière

diverse à l'expression et à l'invention<sup>1</sup>. La promotion des arts et de l'éducation humaine est d'ailleurs loin de toucher la seule école primaire puisque, récemment, était signé un protocole sur les Arts et la Culture dans l'enseignement supérieur, prévoyant de mettre en place un module culturel dans toutes les formations, quelles qu'elles soient. On constate qu'un tel module est voulu, réclamé en premier lieu par les scientifiques, qui ont bien compris l'intérêt d'une telle "éducation humaine".

La formation des enseignants a besoin d'être assise sur de grandes idées sans lesquelles les pratiques s'émiettent. Il s'agit bien aujourd'hui de savoir quel discours nous pouvons tenir, en tant qu'institution, aux personnes que nous formons mais aussi à l'ensemble de la population qui nous confie ses enfants. Du reste, l'importance des discours est telle que ces derniers peuvent nous tromper sur ce qui se passe réellement dans les classes. Aussi, je me garderai bien de parler d'un retour du littéraire à l'école primaire dans la mesure où il n'a cessé d'y occuper une grande place, mais sous des formes diverses, contradictoires, voire honteuses.

## **La littérature comme fiction**

L'actualité, c'est de revenir à la littérature, de mieux en présenter, si possible, les enjeux, et de mieux la définir : quelle idée de la littérature, de "la chose littéraire" comme disait Sainte-Beuve, l'école peut-elle, doit-elle, et surtout veut-

---

<sup>1</sup> Ainsi, Danièle Bré et Bruno Tackels écrivent-ils que "la pratique de l'art, et des arts de la scène en particulier, est devenue l'une des composantes des humanités contemporaines" (*Les Arts de la scène à l'université*, cahier n°2, février 2002, Académie expérimentale des théâtres, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Supérieur).

elle diffuser ? Quel vocabulaire, quelles activités ? Sachant que l'école doit, sur tous ces points, produire sa propre doctrine, qui ne peut être simplement reprise d'autres institutions ou d'autres acteurs, que ce soient les bibliothèques, les éditeurs et les libraires, voire les écrivains. Cette doctrine doit tenir compte de l'*objet*, des outils critiques dont nous disposons pour l'aborder, de l'enfant (qui en l'occurrence est un élève), et du lieu ( la classe, dont la configuration même permet, appelle, tel type d'activité plutôt que tel autre). Tout ceci, dans une perspective de formation, posant parallèlement la question de l'idée même d'école et de classe que nous forgeons, et donc de l' *habitus* des futurs enseignants, par rapport auquel prendront sens, de façon plus ou moins consciente et délibérée, leurs gestes et leurs pratiques durant toute leur carrière.

Si les textes littéraires occupent, de fait, une place importante à l'école, ils ne sont pas souvent traités comme tels, d'autant que l'idée même de *littérature* serait inadaptée à l'enfance, sinon sous sa forme "de jeunesse". Après avoir été accusés de servir de prétexte à un travail sur la morale, les textes sont aujourd'hui trop souvent considérés comme des supports informatifs, en vue d'une collecte de renseignements. Les experts insistent à juste titre sur la distinction à faire entre "littéraire" et "documentaire". Distinction pourtant difficile à établir au plan formel puisqu'une oeuvre littéraire peut se révéler hétérogène et comporter des passages apparentés aux discours scientifiques ou documentaires. Tel est le cas du roman dont on sait qu'il n'a pas vraiment une poétique à lui, tandis qu'au contraire un propos à visée instructive peut suivre des médiations narratives ou fictionnelles. Au début du XIXème siècle, on usait même de la poésie, tel Aimé Martin dans ses *Lettres à Sophie sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle* pour initier les jeunes filles aux sciences exactes. Plus près de nous, l'exemple qui me vient le plus spontanément serait un petit ouvrage d'Yvan Pommaux, *Où vont les trucs du pissenlit quand le vent les emporte*, où un

papa campagnol et sa fille Lola ont un tendre entretien sur la question de la germination. Un tel texte est susceptible de recevoir deux types de lectures qui tendront à s'opposer ou à s'unifier, selon que je décide de le situer plutôt du côté du littéraire ou plutôt de la leçon de choses. Dans cette perspective, on peut regretter que les experts n'aillent pas plus loin dans une approche conceptuelle du littéraire, même si l'on sait que la question "qu'est-ce que la littérature ?" ne recevra jamais de réponse définitive. Certes, la qualité de "littéraire" vient d'une revendication de l'auteur et dépend du circuit par lequel transite l'ouvrage, mais, de manière plus fondamentale, elle doit aussi recevoir l'adhésion du lecteur, qui la reconnaît à partir d'un faisceau de "traits", peu à peu repérés par l'expérience, et qui ne sont pas seulement liés au joli ou au compliqué. Cette expérience amène à modéliser quelque chose qu'on ne lui a jamais vraiment explicitement défini et que l'on serait bien en peine de fixer d'une manière exhaustive. Nous apprenons à recevoir différemment certains textes qui échappent ainsi aux règles de l'énonciation ordinaire, dans la mesure où n'est pas attendu d'eux le rapport à la vérité qui est exigé de la plupart des autres énoncés : à l'inverse d'un journaliste, le romancier ne se verra pas reprocher de travestir la réalité. Les Anglo-Saxons opposent fiction et non-fiction pour rendre compte de ce processus, "fiction" ne signifiant pas mensonge ou invention de toute pièce, mais plutôt un vrai possible, alors qu'un journaliste est censé dire le vraiment existant. Le texte romanesque, par exemple, n'a pas de garantie stable dans le monde et c'est en ce sens qu'il est fictionnel, voire littéraire si on décide de caractériser la littérature par cette propriété. C'est le cas d'une théoricienne comme Käte Hamburger qui, dans *Logique des genres littéraires*, va au contraire exclure la poésie lyrique du domaine littéraire proprement dit puisque celle-ci est présumée confier les véritables émotions de son

auteur (le poème aurait la garantie d'un "Ich origo", c'est-à-dire d'un "je originel" attestant la réalité des faits et des pensées)<sup>1</sup>. Exemple extrême et fort contestable, mais qui a le mérite de faire comprendre le raisonnement. S'il semble aller contre le sens commun, il n'empêche qu'on reprochera volontiers au poète romantique d'exagérer sa douleur. Inversement et de façon aussi extrémiste, je dirais que les petits "textes" des livres de lecture pour le cours préparatoire, et même les anciens *Rémi et Colette* ou *Daniel et Valérie* sont "littéraires" dans leur définition (ce qui n'a rien à voir ici avec leur valeur), puisque fictionnels, mettant en scène des enfants qui n'existent pas mais qui pourraient exister et qui vivent des situations minimales, mais qui ne sont pas fondamentalement étrangères au genre narratif. Certes, nous sommes ici dans le cas d'écrits fortement monologiques, demandant peu au lecteur, et pour cela, difficilement assimilables à de la littérature puisqu'une caractéristique du texte littéraire est la tendance à jouer avec l'information, à ne pas tout dire, ou à le dire mal. Bref, une tendance à poser des problèmes de compréhension. Plus d'un texte littéraire contrevient aux règles élémentaires de la discussion qui supposent qu'on cherche à faciliter l'entente et que l'on respecte des règles de quantité et de qualité lorsqu'on apporte de l'information. Pensons aux nombreux travaux sur la "lecture littéraire", ceux d'Iser (qui avance la notion de "Leerstelle", les blancs que le lecteur doit remplir) et ceux d'Eco (sur le texte comme "machine paresseuse").

### **Pour une littérature "impure"**

J'ai essayé de montrer par ailleurs comment le texte littéraire pouvait être appréhendé en terme de résolution de problèmes,

---

<sup>1</sup> Traduction française (Seuil, 1986) ,de *Die Logik der Dichtung* (Stuttgart, 1977).

et se présentait en lui-même comme une situation - problème<sup>1</sup>. Mais ce n'est pas sur cet aspect que je voudrais insister, car la question de la compréhension semble aujourd'hui être appréhendée de façon plus pertinente qu'il y a quelques années. Avec cependant le risque, dans lequel ne tombe pas le texte des experts, du tout intellectuel, du tout cognitif<sup>2</sup>, qui réduise le texte littéraire à un support pour l'intelligence, et qui l'enferme dans une définition circulaire, dans la ligne de ce qu'on appelle littérarité. Or, le livre d'Yvan Pommaux, pour rester sur cet exemple, ne doit pas son caractère littéraire à sa complication, mais plutôt à ce qu'il déclenche d'affectif, suggérant une sorte de cosmologie au travers d'une relation père-fille. Il faut alors parler de complexité, ce qui est tout autre chose. Un texte peut être très simple, linéaire, sans "difficulté de compréhension" et retentir pourtant très fort. Chacun se souvient sans doute de tout petits textes sur lesquels il a appris à lire et qui lui ont parlé sans qu'il sache vraiment pourquoi. J'évoquerai l'exemple d'un de ces modestes récits, dont j'ai retrouvé la trace dans d'autres témoignages que le mien et qui est l'histoire d'une petite vieille vivant solitaire et n'ayant jamais eu de chance. Le jour des Rois, elle se fait une galette, sûre de trouver la fève et d'être la reine au moins une fois dans son existence. Mais un incident l'éloigne, et son chat en profite pour manger la

---

<sup>1</sup> Voir nos articles, "Le texte est un système paresseux", revue *Spirale* n°1, *Les aides à la compréhension*, Lille, 1987, et "Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire", revue *Repères* n° 13, nouvelle série, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, I.N.R.P., 1996. Sur ces questions, voir aussi *Repères* n°19, nouvelle série, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, 1999.

<sup>2</sup> Michel Fayol m'a fait remarquer à juste titre que je proposais ici une vision partielle des approches cognitives, lesquelles intègrent l'affectif. Cependant le risque d'un intellectualisme exclusif semble bien présent dans la façon actuelle de concevoir l'évaluation des apprentissages.

galette... D'où vient la force d'une telle anecdote ? De son dépouillement, peut-être. Quelque chose de l'émotion part du texte, mais déborde le texte, ne se réduit pas au textuel.

La littérature à l'école ne devrait pas relever d'une simple approche formaliste (et il faut distinguer formalisme et esthétisme). Si l'on veut construire une idée la moins inexacte possible du texte littéraire ou de la lecture littéraire, peut-on ne pas faire intervenir des considérations émotionnelles, esthétiques, morales, même si celles-ci sont très délicates à approcher et suspectes parce que subjectivement et sociologiquement marquées ?

Ici intervient sans doute l'opposition texte/œuvre, qui reste une ligne de partage chez les critiques et les pédagogues. La notion d'*œuvre*, plus générale, moins linguistique, désigne une sorte de monde particulier dans lequel nous fait entrer la lecture, alors que le *texte* est davantage cernable et apparemment plus saisissable de manière objective. Ce clivage, j'ai pu le vérifier lors d'un colloque tenu l'an dernier sur "La poésie de l'école" : pour certains intervenants, on ne pouvait parler de poésie "en soi", mais seulement de "texte poétique". D'un point de vue "purement" littéraire, la poésie renvoie en effet à quelque chose de vague et sans relation étroite avec l'écriture ; il est donc illégitime de s'en réclamer. C'est pourtant cette notion impure de "poésie" qui continue de prévaloir dans l'esprit du public, et même dans celui des étudiants à qui on n'a cessé de parler de "fonction poétique" et d'interdire tout épanchement personnel. Elle résiste même dans les dissertations de CAPES, où nombre de candidats persistent à concevoir la poésie d'une façon "romantique" que rien n'a pu entamer.

Peu opératoire selon certaines approches descriptives, la "poésie" est une catégorie désignant plutôt un état d'esprit, la possibilité de se mettre en situation de recevoir de la littérature. D'où la nécessité de réfléchir à une conception "impure" de la littérature dans une école qui n'a pas pour première mission de former des "littéraires" au fait de la

théorie (cette remarque valant pour le lycée, pris dans une contradiction insurmontable puisque l'on prétend faire accéder tous les élèves à la littérature en passant par des démarches de spécialistes que la recherche vivante a d'ailleurs relativisées depuis longtemps).

## Les Humanités

Ceci nous fait revenir à notre propos initial, concernant les "humanités", dans la mesure où celles-ci, traditionnellement, subordonnent la production artistique à une approche de la personne. Liant littérature et humanités, les projets de programme se réfèrent à l'idée de culture comme porteuse de sens, "lieu commun" dirons-nous, c'est-à-dire espace partagé de communication, d'échanges sur le monde, au travers de "références" communes. C'est induire que cette question n'est pas simplement pédagogique ou didactique, mais politique, ou bien plutôt pédagogique si l'on redonne au terme son sens plein, qui ne se limite pas à la prise en compte par l'enseignant des particularités de l'élève et prend en compte les aspirations de la société dans laquelle celui-ci est appelé à s'insérer. Tout le système scolaire est aujourd'hui interpellé quant à sa capacité à faire du sens, non plus à donner un unique sens au monde mais à permettre de construire, confronter, modifier des significations. Et c'est de la littérature, plus largement de la culture, qu'est en quelque sorte attendue la solution à un désarroi général. Attente peut-être excessive, trop lourde, et qui fait de celles-ci une sorte de religion, puisque *religion*, on le sait, renvoie étymologiquement à cette fonction de lien.

Le mot "politique" risquant de créer une ambiguïté, on parlera encore plus volontiers d'une dimension "anthropologique", dans la mesure où toutes les sociétés humaines passent par des pratiques symboliques pour lire le monde, par des mythes, des contes, de la religion, de l'art. Pratiques qui peuvent être archaïques, mais voyez *L'Afrique fantôme* de

Michel Leiris où l'on découvre que la magie permet de traiter l'âme d'une façon efficace. Les mythes, les récits, les fables profilent un horizon commun tout en fournissant des lectures du monde. Il s'agit là de formes presque figées, mais la littérature plus personnelle, "signée", présente ce même caractère qui l'amène à représenter les grandes questions de la vie par un détour stylisé, nous éloignant de notre stricte actualité. Le lecteur s'extrait du fait divers, de son cas personnel, et l'âge du texte importe assez peu, l'éloignement dans l'espace et dans le temps facilitant sans doute une forme de distanciation alors même qu'on se situe dans l'affectif .

La fonction de lien ne peut être assurée qu'au travers d'une culture commune, d'une "bibliothèque", ou tout simplement de "classiques", puisque ce mot équivoque désigne aussi ce qui se lit dans les classes. Ce qui signifie qu'on ne se situe pas simplement au seul plan des préférences individuelles ou de l'occasion, mais d'un répertoire, d'un parcours où prennent place des titres obligés. "Le Petit chaperon rouge", "Le Renard et le Corbeau", ou encore les fabliaux du roman de Renart, parce qu'ils sont connus de tous, contribuent à une connivence culturelle sans laquelle il n'y a pas de compréhension à l'intérieur d'une société. Mais outre cet aspect de "bagage", ils construisent plus en profondeur un rapport au monde et au langage. De ce point de vue, le *Roman de Renart*, parce qu'il renvoie à un très vieux fonds de tension entre le sauvage et le civilisé, installe une véritable topologie à la fois géographique et mentale. En effet, la basse-cour, située à la limite de la campagne qui ouvre elle-même sur la forêt, permet de construire une opposition entre diverses façons d'occuper l'espace. Enfin, les aventures de Renart articulent morale et compréhension, laquelle n'est pas un processus abstrait mais se nourrit de cette matière stylisée, à la fois proche et différente de l'expérience ordinaire. Ainsi la notion de ruse, qu'incarne Renart, se révèle emblématique de l'acte même de lecture, puisqu'elle engage des gestes qui n'ont pas un sens immédiat mais toujours à retardement, impliquant des calculs que le jeune lecteur (ou auditeur, mais

de ce point de vue c'est la même chose) doit opérer dans le cadre d'une stratégie, d'une anticipation, ou d'une révision, actes constitutifs de la lecture<sup>1</sup>.

Par le jeu de ses diverses réécritures, par la somme des innombrables manipulations dont il a été l'objet, le texte du *Renart* (il faudrait bien plutôt dire les textes, en raison de ses multiples réécritures) prend une valeur iconique, mythique, fondatrice. Dans une société laïque, il en vient presque à revêtir un caractère sacré, dans la mesure où il est dépositaire d'une mémoire commune, tout comme un auteur peut exercer une fonction de représentation. C'est pourquoi la désacralisation du littéraire est un mot d'ordre incongru, à une époque où l'on ne cesse de parler de *film culte*, de *groupe culte*, et où toutes sortes de vedettes, du sport notamment, sont héroïsées. Paradoxalement, la littérature, à l'école du moins, serait la seule occupation humaine à devoir être banalisée, examinée comme un simple produit formellement observable. Je n'entends pas militer pour une resacralisation de la littérature, mais on fait fausse route en allant chercher de ce côté une désaffection à l'égard du littéraire qui est d'ailleurs nettement ressentie au lycée, quand l'approche se fait de manière purement "méthodologique". Du reste, ce que l'on pourrait ici entendre par "sacré" serait la somme de l'investissement affectif et intellectuel que toute une humanité a effectué sur telle oeuvre qui lui parle ou, plus souvent, qui l'interroge d'une façon un peu énigmatique. Qu'avons-nous à investir dans une oeuvre littéraire, que pouvons-nous y projeter et que projette-t-elle en nous ? C'est en cela qu'une oeuvre, un texte, peuvent être imposants. Ce qui ne va pas forcément sans une certaine familiarité, le *Roman de Renart* présentant un air de proximité malgré son éloignement dans le temps.

---

<sup>1</sup> Voir Danielle Dubois-Marcoïn, "Récit de ruse et problèmes de compréhension", revue *Recherches de l'Association française des enseignants de français de Lille*, n°12, 1992.

## Conformisme et anticonformisme

Cependant, on ne peut mésestimer le caractère quelque peu stéréotypé des genres évoqués plus haut, contes, fables, qui tendent à la répétition et, plus ou moins, à la conformisation. Ces "lieux communs", nous savons bien que l'écrivain moderne s'attache à les dévaster, et pour nous, il est aussi celui qui transgresse et qui conteste. En littérature de jeunesse, ou du moins dans son discours d'escorte, cet aspect est même volontiers présenté comme une règle. Et si l'art ou la littérature ont partie liée avec une instruction du citoyen, en *illustrant* des objets moraux, ils le font d'une manière contradictoire. On peut évoquer à ce sujet la difficulté éprouvée par les instances européennes en charge des grands projets de recherche, face au fait littéraire, puisqu'elles n'ont pu l'inscrire que dans une thématique large, "Citoyenneté et gouvernance dans la société de la connaissance en devenir"... Sommée de trouver sa place dans cet ensemble, la littérature pourrait se réduire à un instrument, par exemple au service du "politiquement correct". Or, le lien entre littérature et citoyenneté n'est acceptable qu'à la condition d'intégrer dans la citoyenneté tout ce qui est possibilité de révolte, de transgression ou simplement de contestation. C'est-à-dire à la condition de penser l'irréductibilité d'un Rimbaud, par ailleurs produit d'excellence de notre système scolaire. L'exemple de Renart montre d'ailleurs que l'on peut fonder le sens de la morale à partir d'un personnage marginal.

C'est une question de taille dans une école démocratique qui se donne pour mission la liberté de penser, mais qu'il faut resituer dans la perspective générale de tout le système scolaire, où des certitudes provisoires seront progressivement nuancées, voire contredites. Un certain nombre d'albums, qui semblent s'adresser davantage à l'adulte par-dessus l'épaule

de l'enfant, tendent à renverser ce qui n'a pas encore été construit.

Ce qui est ancien pour l'adulte ne l'est pas obligatoirement pour un jeune lecteur.

L'impression de désuétude dégagée par tel album du Père Castor peut venir aussi de ce que nous l'avons connu dans notre enfance, alors qu'un ouvrage de *L'Ecole des Loisirs*, s'il est défraîchi, semblera "vieux" au lecteur débutant.

### **Une pédagogie du dialogue**

De tout ce qui précède, il ressort à l'évidence un caractère presque insaisissable du littéraire qui, scolairement, peut gêner. Quel enseignement construire à partir d'un objet si élastique, tantôt futile et ludique, tantôt sérieux et aux limites de la philosophie, tantôt rassurant et tantôt inquiétant, conformiste et anticonformiste ? La question de l'évaluation est sans doute à repenser, dans une perspective de diversification. L'approche du littéraire impose une pluralité de propositions qui rompt avec la pulsion typologique, caractéristique de nombreuses démarches pédagogiques. Proposer des textes de facture contrastée, mais aussi accepter de ne pas toujours conclure de manière catégorique. Il est sans doute plus important de voir le problème que de prétendre le résoudre artificiellement.

Mais ceci ne peut se faire sans accompagnement ni compagnonnage, et suppose des approches collectives permettant la complémentarité et la confrontation. Ce qu'on appelle une pédagogie du dialogue, que les nouveaux textes officiels nous invitent fermement à mettre en oeuvre.

Le discours pédagogique passe souvent par une stricte opposition entre l'oral et l'écrit, et quand on déplore la faible place de l'oral à l'école, c'est généralement contre une éducation dite livresque. L'oral serait lié exclusivement au spontané tandis que l'écrit transporterait obligatoirement le

lecteur dans un espace étranger à son expérience et même dans une autre langue. Certaines théories de l'apprentissage ont même postulé une nécessaire coupure entre ces deux modalités. Or, en insistant sur le "débat", les programmes soulignent à juste titre les continuités qui existent entre elles au moins autant que les ruptures, et l'accent mis sur la littérature ne va pas contre d'autres affirmations, et surtout pas contre le fait de rappeler que le langage est au cœur des apprentissages, que "l'école maternelle est d'abord le lieu de la parole". C'est toute l'école qui doit être lieu de parole, puisque la culture orale entre en interaction avec la culture écrite, que langue orale et langue écrite participent d'une même activité langagière, et que le récit par exemple n'est pas le propre de l'écrit. A propos des apprentissages fondamentaux, les experts rappellent non seulement que les problèmes de compréhension ne sont pas spécifiques de l'écrit, mais qu'ils peuvent être résolus de manière orale, dans le débat. Comparez avec le slogan "apprendre à lire c'est apprendre à comprendre", naguère avancé à partir de l'idée juste que lire c'est comprendre. Mais parler et écouter, c'est également comprendre, et il est important de cerner le plus possible ce qui relève spécifiquement de l'écrit, en premier lieu le codage alphabétique, pour appréhender en même temps ce qui permet de l'insérer dans une pratique langagière complète. Ainsi, dès l'école maternelle est-il recommandé de faire entendre de l'écrit, mais aussi de parler autour de l'écrit, autour des albums illustrés. Corollairement, on insiste sur la médiation de la lecture à haute voix et sur le rôle de la paraphrase (même si le mot est remplacé par *reformulation*), qui permet à l'élève de restituer un discours étranger avec ses propres mots.

Il s'agit bien de faire vivre la classe, non comme un lieu où chacun ne travaillerait que de son côté, mais comme un espace de sociabilité. Le dialogue légitime la classe, qui sans lui n'a pas de sens. Bien plus, cette sociabilité apparaît comme l'une des composantes du travail intellectuel, et d'autant plus développée que l'on s'élève dans la

“ hiérarchie ”. Ceux qui bénéficient le plus d'un environnement oral sont les chercheurs, les enseignants, les critiques, qui assistent à des conférences, des colloques, des rencontres où ils entendent des propos qu'ils ne liront qu'ensuite. Faut-il donc priver le lecteur débutant de cette aide dont dispose le lecteur expert ? La classe devrait donc bien être le lieu de cette parole, et *parole* est un très beau mot qui renvoie pleinement au littéraire. Lire un texte, c'est bien entrer en résonance avec une autre parole. Quelqu'un me parle, à moi qu'il ne connaît pas, et d'une façon qui peut m'étonner, me renverser. Et pour le lecteur qui ne sera pas un professionnel de la littérature, cette résonance importe d'abord. Certes, on a raison de dire que l'école doit former des lecteurs pour demain, mais à la condition de ne pas oublier que tous les élèves ne seront pas des lecteurs “praticants”, pour de multiples raisons qui échappent souvent à la pédagogie. Et, en cette matière, si l'on juge l'école sur sa seule capacité à produire des lecteurs assidus, on se condamne une fois de plus à constater un échec. Plus modestement, à l'école, dans la classe, avec les élèves, que faisons-nous de la littérature, que faisons-nous à la littérature, aurons-nous au moins tenté d'en vivre l'expérience avec ceux qui sans doute liront très peu, ou même ne liront plus du tout, mais qui resteront habités par cette expérience pour autre chose peut-être que la lecture, pour le devenir de leur personne ?

En ce sens, la littérature à l'école est autre chose qu'une discipline au sens strict du terme, elle demande moins des futurs enseignants une spécialisation qu'une double ouverture, à la parole des écrivains et à celle de leurs élèves, elle demande une formation qui ne relève pas de la seule ingénierie.

## Débat

### *De la salle*

Vous avez indiqué que la classe était un lieu de parole et d'entrée dans le littéraire. On assiste aujourd'hui à l'apport de livres de jeunesse dans la classe, mais il s'agit de savoir ce que l'on en fait. Ainsi, un très bel album peut devenir l'objet d'un apprentissage systématique. Où est le littéraire dans ce processus ? Comment empêcher les éditeurs et les enseignants de s'approprier cet objet ?

### *Francis Marcoin*

.Le régime scolaire est très libre et les éditeurs ont également une très grande marge de manœuvre. Nous sommes dans un système de confrontation et d'explication. Il est difficile de maîtriser l'utilisation d'un outil. Votre exemple d'utilisation d'un ouvrage me semble effectivement précieux, mais il faudrait savoir ce qui se passe réellement dans la classe. Il s'agit de savoir si le maître est capable de mettre en exergue les éléments importants et d'entendre ce que dit l'élève, même si cela est formulé de manière maladroite. Ce n'est pas tant le degré de compréhension qui compte que le niveau de restitution du maître. Le meilleur outil du monde n'apprendra pas à un enseignant à être attentif à ses élèves. Il est très difficile d'écouter.

### *De la salle*

L'aspect synthétique de vos propos démontre que l'aptitude d'un maître à enseigner réside dans sa capacité à comprendre l'ensemble de ce système et les contradictions qu'il génère. Aujourd'hui, on considère parfois que préparer les enseignants revient à les rendre immédiatement opérationnels. Or je crains qu'il existe une contradiction entre ces deux acceptions.

*Francis Marcoin*

Monsieur le Ministre indiquait, tout à l'heure, que les nouveaux enseignants ont toujours le sentiment de n'avoir pas été préparés. Je suis convaincu qu'ils éprouveront toujours cette impression. Il est vrai que l'énorme travail de réflexion qui est réalisé, lors de la formation des enseignants, peut sembler en contradiction avec la pratique.

*De la salle*

Je suis éditeur. Ma question porte sur la fonction des anthologies et des extraits. Par exemple, une enquête nous a permis de constater que les œuvres lues dans les classes de cycle 3 sont très récurrentes. Elles sont choisies en fonction de trois critères : leur longueur limitée, leur lien avec des phénomènes d'actualité et le fait qu'elles soient des variantes de textes traditionnels. Dans les anthologies, l'éditeur doit mettre en place une réflexion de ce type. Il doit présenter des sortes de menus. Il serait dommageable de considérer que la rencontre avec la littérature est totalement pure et qu'il n'existe pas de travail préparatoire.

*Francis Marcoin*

L'anthologie peut effectivement présenter un grand intérêt, d'un point de vue scolaire.

## **En quoi les programmes orientent-ils la formation à l'apprentissage de la lecture ?**

**Bernard Cerquiglini**

Président de l'ONL

Nous reprenons nos discussions concernant la formation des maîtres. L'Observatoire National de la Lecture est un lieu adapté à la réflexion, dans la mesure où il permet la confrontation d'expériences pédagogiques réussies, heureuses et fécondes, de savoirs scientifiques en progrès au profit de l'école. Cet Observatoire n'est pas uniquement un lieu de réflexion pure, ses actions sont finalisées. Nous sommes, en effet, au service du Ministre et donc au service de l'Education en général.

Je viens de désigner deux sources importantes de l'innovation, les pratiques pédagogiques dynamiques et les savoirs scientifiques des chercheurs. Ces deux sources doivent se retrouver dans la formation, mais il en est une troisième : le programme. Les programmes de l'école peuvent être comparés à la loi. La loi peut simplement enregistrer une évolution des mœurs, mais très souvent, elle la précède et bouscule des pratiques sociales. Un programme peut lui aussi être innovant. Il peut inciter l'école à avancer dans certains domaines. Francis Marcoin soulignait, ce matin, l'importance du fait littéraire, au centre de la culture scolaire, et de la culture commune.

Des programmes viennent d'être élaborés. Ils vont être publiés et ils auront un effet sur la formation. En effet, il faudra

préparer les maîtres et les former ensuite à ce dynamisme que constituent ces programmes novateurs.

Cette table ronde “ en quoi les programmes orientent-ils la formation à l'apprentissage de la lecture ” permettra à plusieurs membres de l'ONL d'intervenir. Nous aurons ensuite un débat qui portera également sur les interrogations de cette matinée.

Je commencerai par donner la parole à l'Inspecteur général, Jean Hébrard qui, sous la responsabilité du Recteur Joutard, a préparé, avec un groupe d'experts, les programmes des cycles 1, 2 et 3.

## **Table ronde**

Avec :

### **Jean Hébrard**

Inspecteur général de l'Education nationale, membre de l'ONL

### **Michel Fayol**

Professeur de psychologie, Université de Clermont-Ferrand,  
Directeur LAPSCO/CNRS, membre de l'ONL

### **Jacques David**

Professeur à l'IUFM de Versailles, membre de l'ONL

### **Claudine Garcia-Debanc**

Professeure en sciences du langage, IUFM Midi-Pyrénées,  
membre de l'ONL

### **Bernard Cerquiglini**

Professeur d'histoire de la langue française, Délégué général à la  
langue française et aux langues de France, Président de l'ONL



## **Les nouveaux programmes : ce qu'ils induisent au niveau de la formation**

**Jean Hébrard**

Inspecteur général de l'Education nationale – Membre de l'ONL

La rédaction de ces programmes a été une aventure collective plus encore que le travail solitaire d'un groupe d'experts, pourtant lui-même très diversifié. Les collègues des universités et des IUFM sollicités ont chaque fois répondu avec une grande efficacité à nos demandes de collaboration. Nous avons beaucoup puisé dans les programmes précédents ainsi que dans les divers rapports faits au Ministre, ceux du CNP, ceux de l'ONL, ceux de l'IGEN

En quoi ces nouveaux programmes doivent-ils infléchir la formation ? Quelles sont les difficultés qui risquent de se présenter ? Répondre à ces questions suppose que nous examinions les ruptures qu'ils proposent, en particulier dans le domaine de la lecture qui nous intéresse plus particulièrement ici.

**Une nouveauté fondamentale : la méthodologie de l'apprentissage n'est plus laissée à la seule initiative des maîtres, les programmes donnent des axes de travail dont il ne sera pas possible de faire l'économie.**

L'Observatoire National de la Lecture a joué un rôle important dans le choix qui a été fait par le Ministre de suivre les propositions du Groupe d'experts et de rompre avec un siècle d'abstention sur la question, pourtant cruciale, des grandes orientations méthodologiques de l'apprentissage de la lecture.

Pour la première fois en France, on ne dit plus “ il appartient au maître de choisir la meilleure méthode d'enseignement de lecture ”. C'est certainement une révolution.

A ma connaissance, le seul pays de la zone européenne qui s'était avancé dans cette direction était la Belgique. Il y a ensuite renoncé mais il est vrai qu'il s'était avancé un peu vite (c'était en 1936) sur des propositions peu validées et relativement “ nationales ” (celles de Decroly essentiellement). Étant donné ces antécédents, nous avons évidemment beaucoup hésité. Si nous sommes allés finalement dans ce sens, c'est parce que la lecture est aujourd'hui un des champs de recherche qui a été les plus explorés et parce que nous disposons de synthèses internationales totalement convergentes. Celle de l'ONL nous a été d'un grand secours. Mais c'est aussi parce que, sur le terrain, de nombreux maîtres travaillent déjà dans cette direction et que nous disposons, dans l'édition scolaire, de plusieurs “ méthodes ” déjà fortement validées. En effet, pour qu'une innovation soit acceptée, il faut que les maîtres les plus avancés en aient une sérieuse expérience de manière à ce qu'ils puissent diffuser autour d'eux leurs manières de faire et leurs techniques. La pédagogie ne s'improvise pas, même à partir d'un programme aussi copieux que celui qui a été arrêté cette fois.

Il est intéressant de noter qu'aussi bien les syndicats d'enseignants que les associations de parents d'élèves représentés au Conseil Supérieur de l'Éducation, ne se sont pas élevés contre ce qui aurait pu apparaître comme une réduction de la liberté du pédagogue. Je crois que nous entrons dans une phase nouvelle. Les choix didactiques deviennent des choix raisonnés qui peuvent faire l'objet de consensus professionnels (au sens où, par exemple, les médecins s'entendent aujourd'hui au sein de “ conférences de consensus ” sur la meilleure thérapie disponible à ce jour pour une maladie donnée).

Comment la formation peut-elle s'emparer de cette réforme et quelles en sont les incidences ?

La formation doit en tirer les conséquences. Il lui faudra réfléchir sur les positions qui devront être les siennes face à des recommandations aussi précises pour qu'elle conserve sa liberté d'examen tout en jouant le jeu qui lui est proposé : améliorer rapidement l'expertise de tous les maîtres.

Aussi bien pour la formation continue que pour la formation initiale, qui va se charger de l'application de cette réforme ?

L'ONL recense dans son programme de formation à l'apprentissage de la lecture les différents champs et disciplines qui sont impliqués : sociologie, linguistique, psychologie, littérature, didactique, histoire, etc. Il faudra très certainement mettre en place des réunions de travail pour les formateurs afin que chacun, dans sa discipline, puisse s'emparer des connaissances qui se sont développées ces dernières années et qui, souvent, restent des domaines de recherche spécialisés. Il faudra que des recherches nouvelles soient initiées, recherches fondamentales ou innovations didactiques. Comment va-t-on réorganiser l'assemblage des disciplines concernées par ce problème ? Comment créer des synergies entre ces différentes disciplines, notamment en IUFM ?

En IUFM, les professeurs les plus souvent chargés de la formation des étudiants ou des stagiaires en lecture sont des professeurs de lettres (agrégés ou enseignants-chercheurs). Peu d'entre eux enseignent encore la littérature, au sens strict du terme. Pourtant les besoins sont criants dans ce domaine et nous ne pourrions travailler correctement la signification des textes en classe sans avoir des professeurs des écoles aptes à lire un texte en tant qu'œuvre littéraire. Par contre, il est clair que les problèmes d'apprentissage doivent être pris en charge par des spécialistes de ces questions, c'est-à-dire par des

psychologues ou des psycholinguistes. Il est tout aussi clair que sans une bonne formation en linguistique et, plus particulièrement, en phonologie, on ne peut aborder sérieusement l'enseignement de l'écrit aux cycles 1 et 2. Il est encore plus clair que sans une bonne coordination entre ces différents enseignements, on ne saurait offrir aux futurs PE une véritable polyvalence. Une vraie restructuration de la formation est nécessaire dans le domaine de la lecture.

Dans les circonscriptions, tous les formateurs potentiels sont polyvalents. Ils doivent déjà être opératoires. Peut-on imaginer qu'ils le soient sans une rapide mise en place des formations de formateurs nécessaires ?

## **Deux autres nouveautés : l'introduction de la littérature et la notion de transversalité**

### L'introduction de la littérature

Il n'y avait pas eu d'enseignement de la littérature à l'école primaire depuis le second train de programmes de l'époque Jules Ferry (1887) et, d'ailleurs à ce moment-là, cet enseignement de la littérature ne concernait que le cours supérieur (les classes actuelles de collège).

Pourquoi un enseignement de la littérature ?

Dans un pays comme la France, où l'école se doit de jouer un rôle massif d'intégration, nous étions arrivés à cet état de fait surprenant que l'école primaire prétendait intégrer par le " lire-écrire-compter " mais sans plus proposer de contenu. Quel sens peut avoir une intégration si elle ne passe que par des savoir faire ?

Je crois que nous devons prendre conscience que si l'école doit avoir une fonction aussi forte, elle ne peut pas y satisfaire en ne se donnant que des objectifs instrumentaux. Il faut en quelque sorte que l'école puisse proposer aux fils de

médecins, comme aux fils de RMIstes, le même trajet, le même effort vers une culture commune, une culture de base qui ne soit pas la culture familiale de tel ou tel groupe social (en général celle des classes moyennes dont sont issus les enseignants). Il faut que la culture scolaire existe à nouveau. Cela est politiquement fondamental. La plus grande bataille que nous allons devoir livrer à la rentrée a trait au respect des programmes. Une culture partagée doit être partageable, c'est-à-dire qu'elle doit exister. Je le répète, sans culture scolaire, il ne peut pas y avoir de fonction intégratrice de l'école.

Nous sommes donc allés jusqu'au bout de la démarche et nous avons préparé des programmes clairement définis dans tous les domaines traditionnels des savoirs scolaires (histoire, géographie, sciences, arts, etc.) mais aussi des listes d'œuvres littéraires et artistiques : peintures, sculptures, objets du patrimoine, œuvres musicales, albums, romans, poésie, etc.. Nous avons même publié des listes de grands hommes et de grandes femmes qui ont marqué l'avancée de la civilisation ou de la nation. Il s'agit de permettre aux enfants de Lille, de Paris ou de Marseille, aux enfants des banlieues comme des quartiers chics, aux enfants issus de l'émigration comme à ceux issus des terroirs ou des grandes villes d'avoir les références culturelles partagées qui leur permettent de nouer un dialogue en se comprenant. Sans ce dialogue, peut-il y avoir encore un espace public de confrontation des opinions qui, depuis les Lumières, définit en France la citoyenneté ?

Nous avons eu des difficultés à faire entendre notre voix sur cette question, y compris au sein de l'ONL. La littérature est longtemps apparue comme la propriété privée du second degré. Qu'est-ce que lire de la littérature à l'école primaire ? Cela ne signifie pas expliquer des textes, mais simplement les lire ou, plus souvent encore, les écouter pour pouvoir les apprécier et, ensuite, en parler. Ce travail va exiger de la modestie de la part des formateurs. Il est plus difficile de

former un futur PE à être un bon prescripteur de lecture et surtout un bon lecteur à haute voix qu'un spécialiste du point de vue ou du discours rapporté. Nous espérons que les formateurs pourront convaincre les enseignants que ce qui importe, c'est le nourrissage culturel des élèves. Construire ce réseau des références culturelles littéraires est possible dès l'école maternelle et suppose seulement que chaque enfant parvienne à comprendre ce qu'on lui lit ou ce qu'il lit et se donne les moyens d'une interprétation de ce qu'il a ainsi rencontré, c'est-à-dire d'une véritable appropriation. Faire comprendre les textes, à l'école primaire, c'est le plus souvent travailler sur leur reformulation. Ouvrir les intelligences à l'interprétation, c'est permettre le débat, la confrontation des jugements de goût ou de valeurs. Nous l'avions oublié depuis longtemps, par pudeur ou par négligence.

### La transversalité

Elle s'exprime de trois manières.

Premièrement, la maîtrise de la langue à l'école maternelle relève de la transversalité totale.

Deuxièmement, la maîtrise de la langue au cycle 2 était hégémonique. Nous souhaitons que les apprentissages culturels viennent s'y rajouter. Que reconnaîtront les enfants dans les textes s'ils n'ont aucune représentation à mettre derrière les mots ?

Troisièmement, au cycle 3, la transversalité se traduit par le fait qu'à l'école, les enfants parlent, lisent et écrivent en permanence.

Peut-on imaginer sérieusement qu'à l'école, nous ayons des moments où nous lisons et nous écrivons "pour de vrai" et des moments où nous le faisons "pour de faux". En mathématiques, en histoire, en géographie, en sciences nous lisons et nous écrivons. Il n'y a aucune raison d'y apporter moins de soin qu'en grammaire ou en littérature. Construire des connaissances n'est pas incompatible avec ce travail. En

effet, un savoir ne peut être dissocié de la langue ou de l'écriture qui le porte, même en mathématiques (on se souvient que, dans ce domaine, la plus grande difficulté des élèves réside dans la compréhension de ces textes spécifiques que sont les énoncés). L'école s'était enfermée, ces dernières années, dans un travail formel sur les "types" de textes. Il faut aller chercher les textes là où ils sont. Le texte narratif littéraire n'est pas le texte narratif historique. Où mieux qu'en littérature et en histoire en comprendre les spécificités ? La description est l'activité langagière par excellence de la géographie. Pourquoi aller la travailler en français ? Et si l'on veut travailler la description littéraire, où le faire sinon dans la littérature. J'ai beaucoup entendu, ces derniers mois, des enseignants de français dire que l'on faisait ainsi éclater leur domaine. Je crois qu'ils devraient essayer de voir comment celui-ci s'est constitué lorsque la rhétorique a cédé la place à d'autres enseignements (littéraires ou scientifiques) et s'est renfermé dans l'explication et à l'activité dissertatoire. L'école primaire est depuis toujours une école polyvalente et le reste aujourd'hui encore. Si elle doit chercher d'où lui vient son héritage dans le domaine du français, c'est certainement plus en se tournant vers le professeur polyvalent des classes de grammaire ou de rhétorique que vers le professeur spécialisé des classes du collège et du lycée.

La discussion et la négociation que nous avons eues, notamment à l'ONL, nous ont amenés à introduire, parallèlement à la littérature, des ateliers de lecture, pour rappeler aux maîtres que le transversal ne résout pas tout. Il importe qu'il y ait de l'entraînement, y compris au cycle 3, dans les domaines de la reconnaissance des mots comme dans celui du traitement des marques syntaxiques ou morpho-syntaxiques. Dans ce cas, comme je l'ai dit à mes collègues de l'Observatoire, nous sommes confrontés à un problème de formation. La technicité que nous attendons sur le cycle 3, en atelier de lecture, nous ne la possédons pas encore dans les pratiques. Je pense que nous avons surtout proposé, en

l'occurrence, une incitation à l'innovation (les didacticiens doivent s'y attacher tout de suite mais aussi l'ONL qui, jusqu'à présent, a montré la voie mais n'a pu faire de synthèse directement utilisable).

Les formateurs sont donc confrontés à une réelle restructuration de leur travail, y compris dans son organisation structurelle, dans les établissements de formation comme sur le terrain, en formation continue. Les formateurs ont également une grande part de responsabilité quant à l'invention de nouvelles manières de travailler. Ces programmes sont, en quelque sorte, à mi-chemin. Ils proposent une direction de travail, ils entérinent un certain nombre d'avancées, mais ils supposent encore beaucoup d'innovation et de recherche. Mais c'est là le rôle de l'impulsion politique.

*Bernard Cerquiglini*

Je remercie Jean Hébrard pour son amour chaleureux de l'école républicaine qui est un amour républicain de l'école chaleureuse...

Je passe maintenant la parole à Michel Fayol, professeur de psychologie à l'Université de Clermont-Ferrand et directeur d'un laboratoire du CNRS qui traitera de l'apprentissage au cœur des programmes et de la formation.

## **La question des apprentissages**

### **Michel Fayol**

Professeur de psychologie, Université de Clermont-Ferrand,  
Directeur LAPSCO/CNRS – Membre de l'ONL

L'instance politique a statué : nous avons de nouveaux programmes. Il s'agit d'un impératif qui s'imposera à nous et à chacun des maîtres dès la rentrée prochaine.

Mais qu'est-ce qu'une ambition, si elle n'a pas les moyens de sa politique ?

En fait, le problème essentiel n'est plus de discuter des objectifs qui ont été ou non retenus, mais de se demander comment, demain, pourront être mises en œuvre les mesures préconisées. Le problème devient donc celui de la formation des enseignants et de leurs formateurs aux connaissances concernant les apprentissages relatifs aux savoirs et aux savoir-faire.

Il est difficile d'imaginer que les enseignants, qui ont pour mission d'enseigner des savoirs et savoir-faire de sorte que les élèves ou les étudiants puissent se les approprier, ne reçoivent pas un enseignement approfondi concernant les connaissances dont on dispose aujourd'hui sur la mémoire, sur l'apprentissage et sur la manière de les mobiliser et de les utiliser le plus efficacement possible. Telle est pourtant la situation actuelle. Ceci est un constat. Aujourd'hui, très rares sont les formations initiales ou continues capables de mettre en place un enseignement de ce type. Pourtant, à travers les exposés de ce matin, et du fait de la publication des nouveaux programmes, apparaît la nécessité d'introduire des formations

relatives à la mémoire et à l'apprentissage. Des moyens doivent également être mis en place pour que les futurs enseignants (et leurs formateurs) puissent bénéficier de ces formations, notamment pour concevoir et adapter les enseignements qu'ils dispensent.

Afin d'illustrer en quoi la connaissance relative aux apprentissages peut éclairer les difficultés rencontrées par les élèves mais aussi suggérer des modalités d'intervention, je développerai trois points que j'ai choisis dans le domaine de la maîtrise de la langue, en rapport avec l'écrit.

### **La maîtrise de la langue et du système écrit du Français nécessite le maintien d'un certain nombre de notions grammaticales : comment celles-ci s'acquièrent-elles ?**

Les notions grammaticales se construisent comme les autres notions : " l'addition " en mathématiques, la " force " en physique, c'est-à-dire par un affinement progressif de concepts qui sont initialement grossiers et approximatifs et qui évoluent très progressivement sous l'impulsion conjuguée des enseignements dispensés et des activités des élèves eux-mêmes vers les concepts des experts. Au fil des trente ou quarante dernières années, nous avons beaucoup appris en ce qui concerne la manière dont s'effectuent de tels apprentissages (Richard, 1998). Nous savons, par exemple, qu'il vaut mieux concevoir ces apprentissages (et donc les enseignements leur correspondant) en partant d'un certain nombre de situations prototypiques, caricaturales et approximatives, pour s'orienter progressivement vers des raffinements. Sur des notions comme celles que je viens d'énoncer, il convient, outre les programmes, de déterminer " autre chose " qui spécifierait, par exemple, non pas la notion de nom ou d'adjectif, mais ce qu'on est en droit d'attendre d'un élève d'un niveau donné, en rapport avec ces notions. Que doivent en savoir, en dire, en faire les élèves de tel ou tel niveau scolaire ?

Ces notions et leur utilisation doivent nécessairement être introduites et travaillées par l'enseignant dans sa classe. Cela suppose que les programmes ou textes d'accompagnement donnent des précisions sur ce qui est requis à tel ou tel niveau, mais aussi que les enseignants eux-mêmes soient en mesure de concevoir, mettre en œuvre et évaluer l'impact des situations qui favorisent les découvertes, les conceptualisations et les utilisations des notions enseignées. C'est là qu'interviennent les connaissances relatives aux apprentissages : elles seules sont en mesure d'aider les enseignants à éviter certaines erreurs et à favoriser l'appropriation de ces notions par les élèves.

### **Le système orthographique du Français : apprentissages implicites et explicites.**

Ce système est merveilleux pour les chercheurs, mais détestable pour les élèves !

L'idéal serait d'utiliser un système orthographique dans lequel les correspondances phonèmes-graphèmes seraient bi-univoques (Jaffré et Fayol, 1997). Nous ne sommes pas dans le cadre d'un tel système. L'apprentissage du système orthographique français ne peut donc pas uniquement reposer sur la compréhension du principe alphabétique (voir *Apprendre à lire*, ONL, 1998) et des associations entre graphèmes et phonèmes, même si cette compréhension est indispensable et constitue une fondation sur laquelle le reste se construira. Tous les mots qui suivent ce principe alphabétique ne posent guère de problème d'apprentissage. Nous le savons du fait que, dans les systèmes orthographiques où la régularité prévaut (en Espagne, en Italie, etc.), l'apprentissage de la lecture et de la production de l'orthographe des mots s'effectue beaucoup plus rapidement et avec moins d'échecs et de difficultés qu'en France.

Notre système orthographique comporte à la fois un certain nombre de mots qui se transcrivent (par exemple *banane* ou *domino*) facilement, d'autres qui posent des problèmes très spécifiques du fait de leur très forte irrégularité (par exemple *yacht* ou *chœur*), d'autres enfin qui, pour être irréguliers, n'en présentent pas moins une certaine régularité (par exemple *rideau*, *bateau*). Les premiers ne posent guère de problème dès lors que le principe alphabétique est acquis. Pour les deuxièmes, il n'y a pas d'autre solution que de les faire apprendre par cœur. Nous savons faire apprendre par cœur, même si beaucoup d'entre nous considèrent cela comme désagréable. Toutefois, ce n'est pas parce que cela nous déplaît que nous ne devons pas le faire. Comme en médecine, nous devons plutôt travailler sur l'administration de la potion que de renoncer à celle-ci. Pour cela, les données dont nous disposons sur l'apprentissage permettent de concevoir des programmes et progressions visant à favoriser l'acquisition de l'orthographe de tels mots par les élèves.

### Les apprentissages implicites

Entre les mots les plus faciles et ceux qui ne peuvent s'acquérir que comme des entités uniques, se trouvent de nombreuses situations différentes et qui offrent des perspectives intéressantes pour la maîtrise du système orthographique français par les élèves.

Ces situations correspondent d'abord à celles qui permettent ce qu'on appelle des "apprentissages implicites". Nous savons qu'une fois que les enfants ont reçu un enseignement sur la façon dont on lit, ils ne lisent plus de la même manière, sauf exceptionnellement, quand ils sont confrontés à un mot nouveau et difficile et pour lequel ils ont besoin de revenir au déchiffrage. La plupart du temps, ce qu'ils utilisent pour lire, y compris des mots nouveaux, ce sont des configurations de lettres. Ces configurations dépendent de la fréquence, c'est-à-dire en partie du livre de lecture utilisé (ou de l'album, ou

encore des textes produits par les élèves eux-mêmes). Cela pose des problèmes extrêmement intéressants, par rapport à des méthodes qui n'utilisent pas de livres. Avec un livre, on peut scanner et dresser une liste de tous les mots qui ont été présentés. C'est comme cela qu'aujourd'hui, nous pouvons vérifier qu'avant même l'enseignement des marques du pluriel en français, certains enfants ont mémorisé des mots qu'ils ont toujours rencontrés avec un "s". Par exemple, le mot "*parent*" est presque toujours écrit "*parents*" par ces enfants, qui ont donc mémorisé sa forme au pluriel. En conséquence, dans ce cas, ce n'est pas le passage au pluriel qui pose problème, mais la mise au singulier !

Ces apprentissages se réalisent d'une manière d'autant plus rapide et efficace que les enfants lisent beaucoup. En d'autres termes, toute approche qui aboutit à faire que les élèves puissent lire conduit à l'acquisition d'un lexique orthographique, qui devient lui-même source d'accroissement dudit lexique. Cet auto-apprentissage est plus efficace que les leçons de vocabulaire, mais ces dernières poursuivent d'autres objectifs que je n'aborde pas ici. Il est donc important que les enseignants soient informés de ce qu'est l'apprentissage implicite et de l'exploitation qu'ils peuvent en faire. Cela leur permettrait de se poser le problème de l'utilisation de tel ou tel ouvrage, de l'intérêt ou des risques du recours aux seuls textes d'élèves, de la nécessité de choisir certains textes de manière à induire l'acquisition de régularités, etc.

Ces apprentissages implicites ne sont malheureusement pas suffisants. S'ils l'étaient, les enfants apprendraient le passé simple, l'imparfait, la morphologie dérivationnelle, etc. Prenons un exemple : " Un petit renard est un renardeau ". En français, il existe trois façons d'écrire le son /o/ : " o ", " au " et " eau ". Or, les contraintes " fines " du système orthographique français permettent de prédire, avec une assez bonne précision, la façon dont /o/ se transcrit. Il existe certaines

configurations de consonnes entre lesquelles, quand on entend /o/, on écrit “ au ” et d'autres, entre lesquelles on écrit “ o ” (Pacton et al., 1999 a et b). Si on utilise des procédures comme celle qu'a présentées Jean-Emile Gombert ce matin, en proposant des paires de non-mots et en demandant de choisir celui qui ressemble le plus à un mot du français, on choisira avec une probabilité bien supérieure au hasard, la configuration qui correspond au système orthographique français. Cela suggère que nous avons mémorisé, sans même le savoir, des probabilités extrêmement fines concernant les successions de lettres dans l'orthographe du Français – ce qu'on appelle des contraintes graphotactiques -, et cela indépendamment de la phonologie.

### Les apprentissages explicites

Dans certains cas, les configurations graphotactiques, sont prises à contre-pied par la morphologie. Par exemple, lorsqu'un mot se termine en /o/ et que ce mot est un diminutif, alors il s'écrit systématiquement “ eau ”, les contraintes graphotactiques ne devant alors plus intervenir. On pourrait penser que cette règle ne pose pas de problème de prise de conscience, d'extraction et d'application. Tel n'est pas le cas. L'un des résultats fondamentaux des travaux conduits ces dernières années concerne cette question : en fait, il n'y a pas de prise de conscience et d'extraction automatique de telles règles, même après un enseignement de cinq ou six années. En d'autres termes, nous ne pouvons pas nous dispenser d'un enseignement explicite de la morphologie. Nous ne pouvons pas uniquement compter sur un apprentissage implicite pour assurer les apprentissages, notamment morphologiques. Or, s'il est une difficulté spécifique au système orthographique français, c'est bien sa morphologie. En effet, nous avons une morphologie, le plus souvent silencieuse, qui ne peut être apprise à partir d'un simple “ transfert “ de l'oral vers l'écrit.

Là encore, les connaissances relatives à l'apprentissage permettent d'éclairer l'une des difficultés récurrentes rencontrées par les enseignants dans l'appropriation par les élèves des mécanismes de l'accord en genre et en nombre. De fait, une fois qu'on a enseigné qu'avec le pluriel on met "s" et avec le féminin "e", ce n'est pas le concept de genre ou de nombre qui pose problème, mais sa mise en œuvre dans des situations variées. Cette mise en œuvre reste longtemps peu assurée, les performances des élèves variant de manière souvent considérée comme imprévisible. De là, la réaction des enseignants, qui reviennent régulièrement sur des règles qui ne posent en fait pas de problème d'apprentissage, mais de mise en œuvre.

On peut montrer que les utilisations de la morphologie par les élèves dépendent de l'activité dans laquelle les accords doivent être mobilisés. Les meilleures performances s'observent dans les exercices dits d'application. Ces exercices sont nécessaires, quoi qu'on puisse en penser par ailleurs. Ils constituent des occasions de situer la même question (ici, le même problème d'accord) dans des contextes différents. Ce qui est acquis, ce sont des associations entre des contextes et des utilisations de marques. Les enseignants gagneraient donc à considérer que ces exercices ont un sens, à condition qu'ils viennent en complément d'autres activités. Ils doivent en outre se situer dans une progression qui ne porte pas sur le concept lui-même, mais sur l'apprentissage de sa mise en œuvre dans des situations de plus en plus difficiles et coûteuses, pour qu'au bout du compte, nous rencontrions moins d'erreurs de pluralisation dans les copies de première année d'Université. Ceci pose le problème des connaissances relatives à l'apprentissage et qui concerne l'installation et l'automatisation progressive d'apprentissages explicites, verbalisés et formalisés comme tels par les maîtres.

## **Apprendre à comprendre ?**

Les vingt dernières années ont apporté des éclairages nouveaux sur la compréhension. Les travaux de Jane Oakhill (voir *Maîtriser la lecture*, ONL, 2000), par exemple, ont montré que, même avec des enfants en difficulté, les activités de compréhension (réaliser des inférences, interpréter des pronoms, etc) sont enseignables, c'est-à-dire que l'explication par un(e) enseignant (e) et la mise en œuvre par les élèves de certaines activités obligeant à effectuer des inférences ou à interpréter des pronoms améliorent les performances ultérieures des élèves impliqués dans ces activités. Par ailleurs, une fois enseignées, ces capacités se stabilisent, même si certaines recherches rapportent des baisses de performance après qu'un certain délai s'est écoulé. Toutefois, il ne faudrait pas écarter les résultats de ces travaux du fait de ce dernier constat. En effet, lequel de nos enseignements, introduit pendant huit jours, se maintiendrait trois ans plus tard ? On ne peut imposer des contraintes plus fortes à certains domaines de l'apprentissage, sous prétexte qu'ils sont récents, sans s'interroger sur ce qu'il adviendrait si d'autres domaines se trouvaient soumis aux mêmes contraintes. Le résultat pourrait être pire.

Aujourd'hui, il serait dommage que l'on se prive des apports de la recherche dans ce domaine de l'apprentissage de la compréhension et qu'on ne les transmette pas aux futurs enseignants, de sorte qu'ils aient au moins conscience que ces démarches existent. Qu'on leur présente comment et pourquoi elles ont été conçues, et qu'on leur laisse ensuite toute latitude pour les appliquer, soit à partir de textes qui leur seront fournis, soit à partir du travail effectué sur la base d'albums ou de textes d'élèves. Toutefois, la recherche ne peut pas entrer dans les classes sans précaution. Il y a des

niveaux dans l'information qu'il faut dispenser aux maîtres, en formation initiale comme en formation continue.

Les programmes sont l'émanation du politique, et sont donc discutables et amendables par les citoyens. Tel n'est pas ici notre rôle. Nous, psychologues, intervenons comme des ingénieurs et nous avons le devoir de fournir les instruments conceptuels et, si possible, les techniques permettant l'application et le succès des programmes scolaires, quels qu'ils soient.

### Références bibliographiques

Jaffré, J.P. et Fayol, M. (1997). Orthographes. Des systèmes aux usages. Paris : Flammarion.

Pacton, S. et Fayol, M. (1999). La transcription de graphonèmes complexes en français : l'exemple de /o/. *Répères*, n° 18, 163-171.

Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des irrégularités. *Langue Française*, 124, 23-39.

Richard, J.F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Colin

Rieben, L., Fayol, M. et Perfetti, C. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.



## Articulation entre étude de la langue et lecture

**Jacques David**

Professeur à l'IUFM de Versailles – Membre de l'ONL

On évoquera cette question en la reliant aux problèmes actuels de formation et à la parution récente des nouveaux programmes de l'école primaire, notamment ceux du cycle 3, qui réifient un enseignement spécifique de la langue, avec un module de grammaire à part entière. Nous aborderons également cette question par l'analyse critique de la notion de *transversalité*, à travers la plus ou moins grande nécessité d'articuler les apprentissages en langue et les apprentissages en lecture. Nous décelons en effet sous cette question une véritable *doxa*, *doxa* que nous retrouvons à la fois dans l'esprit des programmes du collège et du cycle 3 du primaire, et dans de nombreux discours diffusés en formation d'enseignants.

De fait, si l'on examine les rapports entre l'étude de la langue et l'apprentissage de la lecture, on constate que les équilibres ne sont pas aussi clairs qu'il y paraît ; ils ne semblent pas non plus aussi nécessaires. Le degré d'implication n'est pas le même des activités métalinguistiques sur l'acquisition de la lecture et des mêmes activités métalinguistiques sur celle de l'écriture. L'apprentissage de la production écrite nécessite une réflexion appliquée aux unités de la langue écrite, au rapport qu'elles entretiennent avec les unités de la langue orale, à leur fonctionnement dans le système linguistique et dans les textes, etc. Dans le cadre de ce court exposé, nous nous limiterons à quelques exemples liés à l'enseignement de la grammaire. Pour ce qui concerne les liens entre l'apprentissage lecture et l'acquisition du lexique, nous avons montré qu'ils étaient en étroite interaction et qu'ils s'alimentaient l'un l'autre (*cf.* l'ouvrage de l'ONL : *Maîtriser la*

*lecture* et plusieurs articles traitant de cette question<sup>1</sup>). Le rapport n'est de fait pas de même nature avec l'enseignement grammatical.

Concernant l'apprentissage de la lecture, les enseignants recourent nécessairement à des activités métalinguistiques dans les premières phases de l'apprentissage, pour la découverte du principe alphabétique et sa mise en œuvre. Mais au-delà, pour la compréhension des textes, on peut s'interroger sur la part et l'importance du travail grammatical, si l'on considère qu'un lecteur débutant (fin de CP, début de CE1) n'a pas réellement besoin de connaître les catégories et fonctionnements morphosyntaxiques pour perfectionner sa lecture. Il ne sait pas encore repérer les classes de mots (noms, verbes, adjectifs) et *a fortiori* les nommer, et pourtant, ces savoirs lui servent à réajuster sa lecture. À cet âge, un élève ne lira plus " ils [Συ ] ", il rectifiera immédiatement " ils jouent ". Ces ajustements vont s'établir dans un contexte sémantico-syntaxique qui désambiguïse la flexion du verbe. Il n'en va pas de même en production écrite ; les mêmes unités : noms, verbes, adjectifs notamment, doivent être identifiées, sinon catégorisées, pour être accordées en genre et en nombre, et subir, notamment pour les verbes, les flexions et formes liées à la personne, aux temps et modes exprimés. Il existe donc une importante asymétrie entre lecture et écriture, asymétrie qui nécessite un travail grammatical explicite pour apprendre à écrire et que l'on devrait mieux prendre en compte dans les programmes. Cet apprentissage grammatical est en fait le résultat de l'histoire de l'écriture de notre langue, de son orthographe, qui facilite grandement le travail du lecteur par l'extrême redondance des

---

<sup>1</sup> Notamment J. David (2000), Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 131 ; et (2000), Étude de la langue et lecture-compréhension : l'exemple du lexique. In Observatoire national de la lecture, *La Lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Ministère de la recherche et ministère de l'Éducation nationale.

marques morphographiques, mais aussi par la désambiguïstation systématique des homophones - l'hétérographie est une réalité consubstantielle de l'orthographe du français. U. Eco dit bien dans *Lector in fabula : le rôle du lecteur* (Paris : Grasset, 1985) que la lecture est une activité particulièrement "empathique". Elle l'est d'autant plus en français puisqu'elle oblige le lecteur à aller "à la pêche" aux marques. Mais ce que l'on gagne en lecture, on le perd en production écrite. En effet, la contrepartie est du côté de l'écriture qui nécessite la mobilisation d'habiletés très complexes, une surface cognitive considérable et avant tout des apprentissages aussi longs que coûteux. La mise en mots implique en effet la distribution de marques morphosyntaxiques excessivement complexes - et parfois très sophistiquées, lorsque l'on évoque les différents cas d'exception de l'accord des participes passés. De fait, il faut quelques mois à un élève pour apprendre à lire, quand tout se passe bien. Il lui faut pratiquement toute la durée de la scolarité obligatoire pour ne pas toujours parvenir à maîtriser complètement sa production orthographique. C. Brissaud et J.-P. Chevrot<sup>1</sup> montrent dans l'une de leurs études que les erreurs liées au pluriel et à l'homophonie du participe passé vs infinitif des verbes en "-er" persistent dans d'importantes proportions jusqu'à la fin du collège. De fait, l'orthographe pose avant tout des problèmes d'écriture et la grammaire scolaire a été entièrement conçue pour en faciliter la pratique (cf. les travaux de A. Chervel, S. Delesalle, J.-C. Chevalier<sup>2</sup>).

---

<sup>1</sup> Brissaud, C. & Chevrot, J.-P. (2001). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/. *Verbum*.

<sup>2</sup> Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Paris : Payot. Delesalle, S. & Chevalier, J.-C. (1986). *La Linguistique, la grammaire et l'école 1750-1914*. Paris : A. Colin. Chevalier, J.-C. (1994). *Histoire de la grammaire française*. Paris : PUF, coll. "Que sais-je ?".

Il est sans doute pertinent de se pencher sur le rapport entre lecture et grammaire, c'est-à-dire des relations qui vont de la lecture vers l'étude de la langue, plutôt que sur les éventuels effets en retour du travail grammatical sur la lecture. Nous constatons ainsi que les démarches grammaticales allant de la règle à l'exercice, selon une logique *déductive*, très largement répandues dans les manuels de grammaire et plus encore dans ceux d'orthographe, ne nécessitent pas de compétences de lecture très étendues. Elles visent avant tout l'efficacité orthographique, l'énonciation d'une règle et son application dans des exercices répétitifs, des dictées, et au mieux des tâches de production d'écrits. En revanche, une démarche plus *inductive*, qui part de l'analyse d'un corpus, authentique (textes d'élève, phrases extraites de productions d'élèves) ou construit pour les besoins de l'étude, mobilisent des capacités de lecture-compréhension beaucoup plus complexes. De fait, les élèves doivent s'appuyer sur des savoirs en lecture très spécifiques pour parvenir à l'énonciation de règles cohérentes et maîtriser les fonctionnements grammaticaux impliqués. L'importance de la lecture et le développement d'habiletés fines et précises dans le domaine doivent alors être évalués et étudiés de façon précise dans des démarches, de préférence *inductives*. Nous n'avons pas encore toutes les données permettant d'apprécier l'impact du travail grammatical sur le développement des compétences langagières en général et de lecture en particulier. Seules deux ou trois recherches ont été menées sur le sujet. L'une d'entre elles, issue d'une enquête suisse sur le savoir grammatical des élèves<sup>1</sup>, nous apporte des éclairages, peu positifs malheureusement. Les auteurs constatent en effet que les connaissances des élèves constituent "un agglomérat composite et mouvant" et concluent sur "le caractère peu généralisable des procédures

---

<sup>1</sup> Kilcher-Hagedorn H., Othenin-Girard C. & de Weck G. (1987). *Le Savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.

élaborées”. De fait, nous manquons encore de données fiables en la matière.

Sur un autre plan et pour revenir aux nouveaux programmes de primaire soumis à la consultation, nous constatons, avec satisfaction, qu'ils réintroduisent un enseignement spécifique de la langue, avec des notions grammaticales nettement identifiées. On ne peut cependant qu'exprimer des réserves importantes sur le choix des notions retenues à l'étude. Ainsi, on note la disparition de l'analyse en *constituant immédiat*, disparition qui va de fait poser des problèmes importants pour l'analyse en système et la cohérence des différents faits de langue observés. La distribution proposée (verbes vs nom) et la focalisation quasi-exclusive sur ces deux parties risquent d'atomiser l'étude de la langue et d'occulter d'autres classes de mots pourtant importantes : les adjectifs, les déterminants, les pronoms... Et même si certaines de ces unités grammaticales - comme les pronoms - sont partiellement présentées dans leur rapport aux verbes ou factuellement étudiées comme éléments de chaînes anaphoriques dans la progression des textes, elles n'apparaissent pas dans une organisation systématique de la matière grammaticale qui permettrait de les détailler, de les spécifier et surtout d'en décrire les relations morphosyntaxiques.

On constate également avec un intérêt certain que les éléments de démarche proposés, qui sont rassemblés sous la dénomination de “jeux” – nous aurions préféré le terme d'“opérations” –, introduisent de façon pertinente des activités (déplacement, substitution, expansion, réduction) qui invitent les élèves à manipuler les unités de la langue pour en comprendre les structures et les fonctionnements. Cependant, on constate que ces quatre opérations sont les mêmes que celles effectuées dans le travail d'écriture, ou plutôt de réécriture. Ce sont les quatre opérations repérées dans

l'analyse des brouillons d'écrivains<sup>1</sup>, et analysées par C. Fabre dans son étude sur *Les brouillons d'élèves*<sup>2</sup>. Cependant, pour l'analyse grammaticale approfondie, ces quatre opérations ne sont pas suffisantes, ni assez spécifiques ; il faudrait en inclure d'autres qui permettent de saisir des catégories linguistiques plus spécifiques et des fonctionnements en système plus subtils : des opérations de pronominalisation, d'extraction, d'encadrement, de segmentation, de contextualisation, et surtout des opérations de reformulation qui assurent auprès des élèves la compréhension des différents faits de langue. Pour ces opérations, et notamment la reformulation, il existe un rapport beaucoup plus étroit avec le développement des habiletés en lecture. F. Grossmann<sup>3</sup> a précisément étudié l'impact de cette activité de reformulation auprès d'élèves de cycle 3. Ceux-ci parviennent, dans leurs explications argumentées, à désambiguïser des phrases du type " *Isabelle a pris la photo de son bureau*". Ils peuvent ainsi, non seulement identifier les différentes catégories grammaticales et leur fonction (dans l'exemple donné : la distinction entre complément essentiel vs complément circonstanciel), mais également développer des savoir-faire qui leur permettent de saisir les ambiguïtés obscurcissant la compréhension de nombreux textes.

Il reste que la plupart des grammaires scolaires actuelles engagent les élèves et leurs enseignants dans l'étude alternative des phrases *ou* des textes. Elles n'envisagent

---

<sup>1</sup> Pour une synthèse particulièrement éclairante de ces travaux, on peut lire l'ouvrage d'A. Grésillon (1994), *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*, Paris : PUF.

<sup>2</sup> Fabre C. (1990), *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture* ; refondu dans : *Réécrire à l'école et au collège*. Paris : ESF, 2002.

<sup>3</sup> Grossmann F. (1997), La reformulation des savoirs sur la langue et les discours. *La Lettre de la DFLM*, 21, 18-25.

guère l'articulation de ces deux plans d'étude<sup>1</sup>. Il nous semble pourtant important de ne pas limiter l'activité grammaticale à l'analyse des seules structures morphosyntaxiques pour ouvrir, par exemple, sur les différentes manières de communiquer<sup>2</sup>. Nous pourrions ainsi montrer que certaines structures grammaticales agissent sur les compétences de lecture. Les phrases complexes, par exemple, avec des subordinations ou coordinations successives, ne sont pas limitées par des critères de grammaticalité, mais essentiellement par des critères de compréhension ou de lisibilité. Dans un enchaînement important de subordinées relatives, c'est la capacité du lecteur (ou de l'interlocuteur à l'oral) qui rend impossible la compréhension d'une phrase complexe. Il faudrait donc mettre en relation l'étude des phrases complexes et les capacités de lecture, et montrer ainsi que les limites liées à la compréhension des phrases longues et complexes constituent l'un des critères de leur reconnaissance ou de leur acceptabilité.

Nous avons exposé ici un aperçu des questions fortes qui devraient alimenter la réflexion sur l'étude réciproque des faits de langue et de l'apprentissage de la lecture. Nous avons pu en évoquer quelques-unes ; il en existe d'autres, notamment sur le rapport entre l'analyse des discours - oraux et écrits - et l'analyse de la langue. Les recherches dans le domaine ne sont qu'amorcées. Nos projets visent à les approfondir, les développer, les diffuser dans un esprit de coopération franche entre les différentes disciplines concernées.

---

<sup>1</sup> Voir cependant les propositions de M.-J. Béguelin *et al.* (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

<sup>2</sup> Voir nos propositions dans : J.-L. Chiss & J. David (2001) Faire une grammaire : organisation du champ et prise en compte de l'apprenant. *Les Cahiers du CIEP : faire une grammaire, faire de la grammaire*, 46-55.



## Comment aider à modifier les pratiques en lecture/écriture

### **Claudine Garcia-Debanc**

Professeure en sciences du langage, IUFM de Midi-Pyrénées  
Membre de l'ONL

Mon analyse sera celle d'un formateur en IUFM engagé dans des recherches didactiques et qui se pose la question des priorités en termes de choix d'objectifs ou de pratiques de formation, en particulier en formation continue, face aux injonctions qui nous sont faites. Lorsqu'on a à organiser un stage de circonscription, avec généralement un temps limité, il convient de choisir les points d'entrée pertinents pour aider les maîtres à faire évoluer leurs pratiques.

Trois remarques préalables générales tout d'abord :

#### La diversité des pratiques

Il me semble nécessaire de commencer par souligner la très grande diversité des pratiques dans le domaine de la maîtrise de la langue. Elle tient à l'histoire et au parcours des enseignants, aux politiques de circonscription, aux dynamiques des projets d'école. Il convient d'avoir une représentation précise de cette diversité qui est effective dans les classes.

#### Les décalages entre programmes et pratiques effectives

On constate toujours un décalage important entre les injonctions telles qu'elles peuvent être formulées dans des programmes d'enseignement et les pratiques effectives dans les classes. Les programmes s'appuient sur des pratiques déjà présentes dans un certain nombre de classes et les

confortent. Cela semble normal puisqu'ils doivent répondre à un critère de faisabilité de leur mise en œuvre dans les classes. Nous savons tous qu'il existe un décalage entre le lancement d'un programme d'enseignement et sa mise en œuvre. Frank Marchand, dans les années 60<sup>1</sup>, nous avait bien montré comment, dans les classes de l'époque, nous retrouvions des pratiques correspondant aux Instructions de 1923 et de 1938.

### *Les critères de changement des pratiques d'enseignement*

Le troisième point qu'il faut avoir présent à l'esprit lorsqu'on cherche à aider les maîtres à transformer leurs pratiques d'enseignement pour mieux répondre aux orientations des programmes concerne les critères susceptibles d'expliquer qu'une innovation peut ou non être réalisée dans les pratiques. Les recherches<sup>2</sup> distinguent trois types de critères. Le critère de congruence correspond à la distance entre les pratiques des enseignants telles qu'elles existent et celles qu'on leur propose. Les innovations proposées sont-elles compatibles avec l'image qu'a l'enseignant de lui-même et de la façon dont il préfère communiquer avec ses élèves ? Le deuxième critère est celui du coût. Comment le changement affectera-t-il personnellement l'enseignant (temps, énergie, qualification nouvelle) ? Combien de temps et d'effort sont nécessaires pour mettre en œuvre les innovations proposées ? Lorsque le coût en termes de temps de préparation, de travail avec les élèves, de mise en place de nouveaux matériaux, est jugé trop important, la nouvelle pratique peut ne pas être mise en place, même si l'enseignant est convaincu de son bien-fondé. Le troisième critère mis en évidence par les travaux de recherche menés sur le sujet est

---

1 Marchand F. (1971) : Le Français tel qu'on l'enseigne, Larousse. Cet ouvrage est la première recherche en didactique du français, même si ce terme n'est pas utilisé.

2 Notamment Vandenberghe R. (1986) : "Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation", Revue Française de Pédagogie 75, Avril-mai-juin 1986, pp 17 à 26.

celui de l'instrumentalité : les textes d'orientation doivent indiquer des procédures de travail précises. Ainsi, la consultation menée sur les programmes de cycles 1 et 2 a montré que les enseignants étaient satisfaits des orientations qui leur étaient données, tant au niveau pratique que théorique.

Je vais à présent me livrer à l'exercice périlleux qui consiste à me placer en situation de répondre à une commande de formation continue autour des pratiques d'écriture en relation avec les pratiques de lecture, en mettant l'accent sur les premières, plus particulièrement en ce qui concerne le Cycle 3. Mon objectif est de dégager des axes de travail avec les maîtres en essayant d'en évaluer les implications en ce qui concerne les activités de formation à leur proposer.

J'ai dégagé 5 axes de travail en prenant en compte la diversité possible et probable des pratiques d'enseignement. Il faut savoir que nous manquons actuellement de recherches précises sur les pratiques effectives des enseignants. Si nous souhaitons avancer efficacement en matière de formation initiale ou continue, nous devrions nous doter d'instruments d'observation précis des pratiques des enseignants et de la façon dont elles peuvent évoluer. Mes propos seront conditionnés par le regard que je porte sur mon IUFM, ma région ou les circonscriptions avec lesquelles j'ai pu travailler et n'ont donc aucune prétention de scientificité.

- 1) Faire émerger les représentations des maîtres sur les formes et fonctions de la lecture et de l'écriture littéraires et leurs spécificités.

Le premier axe de travail consisterait à faire émerger chez les maîtres leurs représentations des formes et fonctions de la lecture et de l'écriture littéraires par rapport à celles de l'écriture "utilitaire". Je constate souvent, dans les projets d'école ou les programmations des enseignants, qu'une place

importante est accordée à des écrits d'interaction sociale (lettre, règle de jeu, compte rendu de sortie scolaire) et qu'une place plus modeste est laissée à l'écriture littéraire, et souvent aussi à l'écrit en tant qu'outil de travail et de réflexion pour " penser et classer ", alors que cet élément est fortement mis en avant dans les programmes. On peut comprendre que les pratiques privilégiant le " tout fonctionnel " soient répandues dans les écoles : ces écrits sont souvent normés et leur maîtrise est considérée comme utile aux élèves. Comment aider les enseignants à prendre en compte ces deux dimensions importantes dans les nouveaux programmes que sont les écrits littéraires et les écrits comme outils de travail ? Pour répondre à cette question, il faut passer par l'analyse critique de programmations d'écoles au cours d'une période donnée. Mais il faut également considérer des éléments relatifs à la pratique culturelle des enseignants. Développer, chez tous les enseignants de l'école primaire, une culture de la littérature de jeunesse, leur donner des instruments d'analyse mais aussi le goût de la lecture des œuvres, afin qu'ils puissent orienter leurs choix par plaisir et non seulement techniquement, est une entreprise qui a commencé depuis de nombreuses années et dans laquelle bon nombre d'entre nous se sont impliqués. Les divers plans de développement des BCD et les groupes départementaux ou académiques "Maîtrise de la langue" y ont notablement contribué. Un travail important reste toutefois à accomplir dans ce domaine pour envisager une généralisation. De ce point de vue, les interactions entre enseignants autour d'ensembles de livres sont essentiels. La pratique personnelle de la lecture et des lieux de lecture doit aussi être développée. Nous avons évoqué l'importance de multiplier les situations qui permettent de parler autour des livres. Que valent les listes d'œuvres de littérature de jeunesse que nous demandent les enseignants s'ils n'entrent pas eux-mêmes dans les textes et s'ils ne les intègrent pas dans leurs propres pratiques culturelles ?

2) Problématiser les relations entre pratiques d'écriture et connaissances sur les textes ou les ravages du schéma narratif

J'ai intitulé ainsi le deuxième axe parce que l'on remet aujourd'hui en question les relations entre les pratiques d'écriture et les connaissances déclaratives sur les caractéristiques des textes. Dans quelle mesure l'explicitation analytique des caractéristiques linguistiques de l'écrit à produire peut-elle aider et guider l'écriture ? Jusqu'où la formulation de critères explicites peut-elle faciliter l'écriture ou aider à l'amélioration des écrits produits ? Les travaux conduits à l'INRP<sup>1</sup> ont pu montrer que de tels critères peuvent être fort utiles pour favoriser une relecture critique des écrits et susciter sur certains points une transformation de l'écrit initial. Mais l'intuition a aussi sa part à jouer, particulièrement dans l'écriture. Et une consigne d'écriture est faite pour avoir du jeu... Cette articulation entre la nécessité d'explicitier, d'analyser et la réhabilitation des apprentissages implicites et de la pratique a souvent été évoquée par différents intervenants au cours de cette journée. Par rapport à l'écriture, cet aspect me semble primordial.

Le virage difficile à négocier va consister à proposer aux maîtres que le schéma narratif soit utilisé de façon moins normative - sans laisser penser que les outils anciens ne présentent plus aucun intérêt – pour en revenir à la finalité véritable de ces outils. En effet, ce sont avant tout des outils heuristiques. Ces modèles ont été mis au point pour questionner la complexité des textes. Ils peuvent aider les enseignants à choisir des textes possédant certaines caractéristiques. Or, ils ont souvent été interprétés comme

---

<sup>1</sup> Groupe EVA (1991) : Évaluer les écrits à l'école primaire, INRP-Hachette Education.

Groupe EVA (1996). De l'évaluation à la réécriture - INRP - Hachette Education.

des modèles non pas au sens heuristique, mais comme des normes. Les auteurs de manuels étaient ainsi à la recherche du texte introuvable qui obéissait au schéma narratif et qui permettait de l'illustrer au mieux. Il ne s'agit pas d'abandonner la référence au schéma narratif, mais de montrer à quoi il sert et ses limites.

Pour avoir pris part moi-même à l'élaboration de grilles de critères - dans les classes, parfois l'on passe plus de temps à analyser et à expliciter ces critères qu'à écrire -, j'estime qu'il est important de faire prendre conscience aux maîtres que si, à certains moments, il est utile d'analyser les textes, de les comparer, de mettre en évidence certaines propriétés, il ne faut pas perdre de vue pour autant l'intérêt des pratiques d'écriture mettant en jeu l'imitation, le détournement, le pastiche, qui, de façon plus intuitive, font éprouver aux élèves les caractéristiques stylistiques des textes d'auteurs. Il faut travailler ainsi sur l'équilibre et la relation entre pratiques des textes et élaboration de critères analytiques.

Ainsi, l'interaction lecture-écriture est souvent perçue par les enseignants comme une démarche applicative : l'observation des textes d'auteurs ou des écrits sociaux permet de mettre en évidence des propriétés linguistiques à respecter dans le texte à écrire. Aussi passent-ils souvent beaucoup de temps à analyser les textes avant de passer à la phase d'écriture.

La relation dynamique entre lecture et écriture est alors perdue de vue : il ne faut pas passer trop de temps à l'analyse avant de se lancer dans le projet d'écriture ; les textes peuvent être des ressources, en cours de projet, pour analyser et améliorer sa propre écriture. Le projet d'écriture permet ainsi d'avoir un regard d'artisan sur les textes littéraires, de les observer à travers leur mode de fabrication, de construction, comme un artisan ou un bricoleur observe un objet afin d'en tirer des enseignements lui permettant de réaliser un autre objet qui ne sera pas identique. Les textes

d'auteurs sont des ressources dans une dynamique d'écriture qui laisse toute sa place à l'imaginaire et à l'intuition.

Dans cette perspective, les activités de formation doivent très certainement faire appel à des éléments de l'ordre des connaissances. Je pense notamment aux informations sur les processus rédactionnels<sup>1</sup>. Elles doivent attirer l'attention sur les distorsions entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Comme l'ont montré les recherches en pathologie du langage, on peut savoir-faire sans savoir dire comment faire et inversement. Mais la formation passe aussi par des mises en situation. Les ateliers d'écriture permettent ainsi aux maîtres de situer leur propre manière de rédiger des textes. L'un des points importants dans les actions de formation continue que j'ai menées consiste à proposer des activités d'écriture littéraire variées, afin de modifier les représentations que se font les maîtres de ce qu'est l'activité d'écriture telle qu'eux-mêmes l'ont vécue comme élèves, c'est-à-dire un exercice destiné à être corrigé.

### 3) Changer le regard des maîtres sur les brouillons d'élèves

Le troisième axe de travail consiste à aider les maîtres à diversifier les opérations demandées sur un premier état du texte et à montrer l'intérêt du travail de réécriture sur les brouillons.

Depuis un certain temps, les travaux de l'ITEM (Institut des Textes et des Manuscrits) sur les manuscrits d'écrivains ou le travail de Claudine Fabre sur les manuscrits d'enfants, ont montré le rôle décisif des brouillons en tant qu'étapes d'élaboration du texte et l'importance des opérations d'ajout, suppression, déplacement et remplacement. Des dispositifs

---

<sup>1</sup> Pour une synthèse des travaux psycholinguistiques sur l'écriture, on pourra lire : Fayol M. (1997) : Des idées au texte - PUF.

de travail et des outils de réécriture<sup>1</sup> ont été conçus et mis à l'épreuve pour développer ces opérations et ont montré tout leur intérêt.

Depuis un certain temps aussi, l'on s'est efforcé de montrer que les critères d'évaluation ne devaient pas se limiter aux aspects syntaxiques et orthographiques. Ils doivent prendre en compte d'autres dimensions du texte. Toutefois, le risque est grand de substituer le technocratisme des critères textuels à la technique de correction habituelle. Les maîtres doivent également prendre en compte la diversité des formes de réécriture possibles.

Pour cela, dans le cadre d'un stage de formation continue, j'ai proposé le même texte d'élève à trois groupes d'enseignants<sup>2</sup>. Le premier devait le corriger comme il en avait l'habitude. Le deuxième devait le corriger à partir de critères explicites correspondant à la consigne. Le troisième devait le réécrire. Bien que j'aie annoncé à mes collègues avant de pratiquer l'exercice que leur regard sur le texte allait varier en fonction de la position qu'ils prendraient par rapport à celui-ci, le résultat fut spectaculaire.

Le groupe qui corrigeait avait surtout repéré les manques. Le groupe qui jugeait en fonction de critères a lui aussi surtout mis en lumière les manques, avec une vision un peu plus positive toutefois. Les membres du premier groupe étaient effarés face à ce que leurs collègues du troisième groupe avaient pu utiliser comme matériau déjà présent dans le texte d'élève. Tant que les enseignants ne parviennent pas à prendre, par rapport aux textes d'élèves, cette posture de

---

<sup>1</sup> Voir notamment Repères n° 4, Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, INRP, 1991.

<sup>2</sup> Ce dispositif de travail est décrit dans l'article suivant : Garcia-Debanc C., Trouillet A. (2000) : "Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : En formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ?". Pratiques 105/106, juin 2000 p.51-82.

coopération qui consiste à repérer dans le texte non pas seulement le nombre de phrases complexes ou la réalisation du schéma narratif, mais aussi le matériau imaginaire déjà présent, en cherchant à le faire évoluer, tout ce que nous pouvons faire de technique risque de se heurter à la résistance qui empêche la prise de risque et le plaisir par rapport au texte.

Pour faire évoluer les représentations des maîtres, nous devons disposer d'un temps de formation suffisant. La comparaison de versions successives de textes d'élèves ou la formulation de critères d'évaluation est nécessaire et peut se faire rapidement. Mais la transformation de leurs attitudes d'évaluation face aux textes d'élèves suppose pour eux d'avoir plusieurs fois l'occasion de se mettre en situation de réécriture pour en éprouver une certaine satisfaction et se poser de nouvelles questions.

4) Favoriser l'intégration de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans les enseignements des diverses disciplines.

Il s'agit d'un point fort des nouveaux programmes. Le plan de rénovation de l'enseignement des sciences, de son côté, avec son cahier d'expériences, reprend ce qui est affirmé dans les programmes. Si nous souhaitons rencontrer le succès sur cet aspect décisif, nous devons œuvrer pour un changement de mentalité chez les maîtres. Il convient en effet de leur montrer que le temps pris pour faire écrire les élèves dans le cadre des activités scientifiques, ou pour retravailler plus systématiquement certaines compétences liées à l'écrit, est un temps gagné non seulement pour l'enseignement des sciences, mais aussi pour l'enseignement de la maîtrise de la langue. Il faut, pour cela, situer la diversité des formes et des fonctions de l'écriture dans la démarche scientifique, et montrer l'importance des écrits intermédiaires, formulation de

conceptions, prise de notes, essais d'explications<sup>1</sup> Il faut également aider les maîtres à intégrer des apprentissages relatifs à la maîtrise de la langue dans les séquences scientifiques : lecture sélective d'une documentation, reformulation d'un texte difficile, travail sur le lexique, rédaction d'un compte-rendu scientifique... Ces apprentissages doivent faire l'objet d'une évaluation.

Dans les IUFM, favoriser cette prise de conscience chez les maîtres suppose un travail important entre les enseignants de technologie, de biologie, d'histoire et les enseignants de français. Dans mon IUFM, ce travail a été engagé depuis plusieurs années dans le cadre de recherches interdisciplinaires conduites avec l'INRP<sup>2</sup>. Il se met en place aujourd'hui au niveau de la formation dans le cadre de journées interdisciplinaires. Nous sommes en train d'inventer dans ce domaine, pour répondre en termes de faisabilité aux nouveaux programmes. Cela soulève de nombreuses questions. Comment, dans le cadre de la démarche scientifique, allons-nous choisir de systématiser certains apprentissages relatifs à la maîtrise de la langue, sur quel temps, avec quels outils d'évaluation ? Sur ce point, un travail important devra être entrepris dans les équipes de circonscription, avec un certain nombre de classes, pour montrer aux maîtres que c'est possible et à quelles conditions. Les textes officiels donnent des éléments précis. Ils affirment qu'il faut définir des compétences spécifiquement travaillées dans le cadre de chacun des projets et se donner des indicateurs d'évaluation. Mais la traduction opérationnelle de ces principes, en particulier par rapport au temps, reste à imaginer. Cela passe aussi par la transformation de la représentation qu'ont les enseignants des écrits

---

1 On traite de nombreux exemples de cette démarche dans la revue Aster éditée par l'INRP

2 Notamment "l'oral pour apprendre", voir notamment Repères 17, 1998 - INRP

intermédiaires et sur les relations entre écrit et oral. L'oral permet d'élaborer un écrit, mais cet écrit soutient aussi l'oral. Ainsi, par exemple, dans le cadre d'un travail de groupe, les interactions orales permettent d'élaborer un écrit comme synthèse du travail du groupe ; cet écrit lui-même sera reformulé et commenté oralement par le rapporteur du groupe pour l'ensemble des enfants de la classe.

5) Aider les maîtres à prendre des décisions sur la gestion du temps pour la mise en œuvre des programmes

La mise en œuvre effective des programmes passe par la satisfaction du critère de faisabilité. Or, les indications du temps à consacrer aux activités de maîtrise de la langue au sein des activités des autres domaines disciplinaires restent floues. Quel temps consacrer à l'apprentissage de la sélection d'informations écrites ou à l'élaboration d'un compte-rendu scientifique ? Sur quel matériau ? Dans quelles plages horaires ? La décision en revient au maître.

J'ai fait partie du groupe de travail qui a élaboré les programmes de cycle 3, et j'ai signalé qu'il faudrait prévoir un temps précis de mise en œuvre, mais cela n'a pu être pris en compte.

La bonne mise en œuvre des programmes passe par l'accompagnement d'équipes, sur le modèle de recherche-formation, ou par des stages comportant plusieurs sessions. Cet accompagnement doit permettre de voir à quelles conditions la mise en œuvre opérationnelle des programmes est possible dans les classes. Il se posera, comme toujours, un problème de choix, sous-tendu par la mise en balance du coût et du gain que les maîtres pensent retirer de ces changements de pratiques.

Faire changer les maîtres nécessite de prendre en compte leurs pratiques actuelles et de leur transmettre des

connaissances qui peuvent les aider à mieux penser leur activité d'enseignement. Mais cela nécessite aussi de faire évoluer leur conception de ce qui est ou non pertinent, par rapport à la fonction de l'écrit par exemple. Si l'on prend en compte l'importance des pratiques culturelles et des représentations, cela pose la question du temps de la formation. J'ai évoqué le problème sous l'angle de la formation continue, mais il se pose de façon plus cruciale encore en ce qui concerne la formation initiale. Le travail ne pourra être fait sérieusement dans les IUFM qu'à condition d'augmenter, dans les plans de formation, les temps de formation initiale consacrés à la maîtrise de la langue.

La connaissance des pratiques effectives des enseignants est nécessaire aux formateurs et aux décideurs. Pour cela, il est nécessaire de mener des recherches sur les pratiques effectives des enseignants.

Celles-ci doivent formuler des indicateurs précis du changement dans les pratiques professionnelles. Sans des observations longitudinales rigoureuses, les propositions risquent d'être inadaptées. En effet, il est fréquent que les pratiques déclarées ne correspondent pas aux pratiques effectives.

Ces recherches descriptives sur les pratiques d'enseignement doivent prendre en compte les différences de pratiques entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants.

Ces thèmes constituent de beaux chantiers de recherche en matière de formation des enseignants.

*Bernard Cerquiglini*

Je vous remercie d'avoir fait ce bel éloge de l'acte littéraire au sein des classes et au cours de la formation des maîtres. La pratique de l'écriture nous procure beaucoup de joie et doit également en susciter auprès des enfants et de leurs enseignants.

## **Présentation des recommandations de l'ONL en matière de formation**

**Bernard Cerquiglini**

Président de l'ONL

L'Etat va se prononcer sur la formation à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. En effet, le Ministre a recommandé une méthode d'apprentissage particulière, ce qui a des conséquences sur la formation initiale des enseignants. L'ONL, qui a participé à cette décision, a d'une part, suggéré au Ministre de rendre obligatoire à l'IUFM un enseignement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et d'autre part, proposé aux IUFM un projet de formation. Le Ministre et son cabinet ont validé ce plan de formation.

Nous ne possédons pas cependant la science infuse. Ainsi, ce document ne sera-t-il pas publié avant que le Ministre ait organisé une rencontre avec les formateurs, les corps d'inspection et les conseillers pédagogiques. Nous étudierons ensemble la meilleure façon de mettre en œuvre ce plan, qui peut frapper par son ambition, sa complexité et son éventuelle lourdeur. L'apprentissage de la lecture est un sujet aux multiples facettes : il met en jeu des savoirs, des compétences et des formateurs très différents. Tous les professeurs d'IUFM doivent contribuer à cet apprentissage à la lecture et à l'écriture, car il s'agit d'un sujet universel.

Ce plan englobe l'ensemble des savoirs et des compétences qui construisent un bon apprentissage de la lecture. Il comprend trois parties : la culture de l'écrit, l'approche linguistique du français, la lecture et l'apprentissage.

### La culture de l'écrit

Ce matin, le Ministre rappelait que la lecture est un fait culturel. Il faut donc rappeler aux maîtres les fonctions de l'oral et de l'écrit dans les sociétés anciennes et modernes, les différentes formes de l'écrit et les pratiques de lecture.

### L'approche linguistique du français

Dans le respect de la philosophie de base de l'ONL, la formation linguistique et grammaticale est fondamentale, qu'il s'agisse du système orthographique du français, de l'étude grammairienne des mots ou de la préparatoire à la lecture et à l'écriture (notion de morphème, logographie, homographie, aspects lexicaux, notion de phrase, constituants, textes et discours, énonciation, textes à l'oral et à l'écrit, segmentation, anaphore, repérage temporel). Le maître doit être doté d'un savoir grammairien et linguiste pour mener convenablement l'apprentissage de la lecture.

### Lecture et apprentissage

Comment lit-on ? Ce thème relève de la typologie des actes d'écrits, de la prise d'information, de l'identification des mots et de la construction du sens. Francis Marcoin citait ce matin, l'expression célèbre " lire, c'est comprendre ". On entend par là contrecarrer des conceptions trop technicistes de la lecture.

Il faut également aborder les éléments fondamentaux du développement cognitif et linguistique de l'enfant, le contrôle et la régulation du processus de lecture, la mémoire, la perception, l'attention, la motivation, la diversité linguistique et culturelle des environnements sociaux. En effet, considérant qu'aucune classe n'est homogène, nous estimons que les maîtres exerçant dans des " quartiers difficiles " ne seront pas les seuls à être confrontés à l'hétérogénéité.

Les thèmes suivants seront également abordés : apprendre à lire, la construction du sens, la découverte du principe alphabétique, l'apprentissage, le lexique, la syntaxe, la morphologie, le contrôle des stratégies de lecture, l'interprétation, la coopération, les difficultés de l'apprentissage, le dépistage et l'analyse des difficultés, l'utilisation du langage écrit et oral. En la matière, les difficultés ne sont pas réservées aux seuls maîtres spécialisés. Concernant les troubles du langage écrit et oral, Sylviane Valdois a rappelé que tous les maîtres, dès la maternelle, doivent y être attentifs. `

La didactique de la lecture peut être abordée une fois que l'histoire des pratiques et du code écrit, la connaissance cognitive de l'élève, la grammaire et les difficultés sont maîtrisées.

Les autres thèmes compris dans cet item sont :

- l'enseignant lecteur, ce qui nous donne l'occasion de citer les programmes de 1985 selon lesquels " il faut donner aux élèves le spectacle d'un maître lecteur " ;
- la lecture littéraire des textes et les ateliers d'oralisation, sachant que cette théâtralisation de la lecture en classe est importante;
- les ateliers d'écriture, auxquels nous tenons d'autant plus qu'ils sont liés au programme ;
- l'examen des supports ;
- l'évaluation des performances ;
- le rôle des évaluation nationales normatives.

Ce plan est complet, cohérent je crois, ambitieux, à n'en pas douter. Est-il faisable, étant donné le cursus actuel de l'IUFM ? Nous aurons matière à en discuter.



## Débat

### *De la salle*

Actuellement, les Instructions Officielles du cycle 3 font l'objet d'un débat troublé, comme cela a été rappelé avec beaucoup de délicatesse au cours de ces interventions.

Je suis Danielle Manesse de l'Université Paris 5, nous achevons une recherche sur les classes très difficiles. L'ouvrage qui en rendra compte s'intitulera " Le français au front ". Ce travail a été initié lors de la modification des programmes de collège en 1996, qui a été rationnelle, lisible, intelligente et structurée.

Ses grands axes consistaient à mettre tous les enseignements du français et de la langue sous le propos commun de la maîtrise des discours, à permettre la transversalité et l'intégration des activités du français, à les organiser en séquences. Néanmoins, avons-nous tiré parti de l'application au collège de ces nouveaux programmes ?

Je travaille avec une centaine de classes comprenant des élèves en difficultés, au sein desquelles l'échec scolaire prend des proportions bien plus importantes que ne le laissent entendre les évaluations nationales. L'application de ces nouvelles instructions officielles a noyé ces élèves dans les difficultés et a creusé l'écart. Bien qu'on manque notablement d'études sur les pratiques effectives dans les classes, depuis 25 ans que je rencontre des centaines de classes de collèges, je peux sans difficulté effectuer ce constat.

En effet, ces instructions ont conduit les enseignants, tant pour des raisons de formation que de difficultés conceptuelles, à se lancer dans toutes les manipulations de haut niveau relatives à l'énonciation et au discours d'un niveau de structuration supérieur et à abandonner complètement la

grammaire et l'orthographe. Ces élèves sont ainsi parvenus à un point de non-retour.

Les repères sont devenus complexes : la dévaluation et l'abandon d'un certain nombre d'activités simples, comme le repérage du domaine d'activité, ont affranchi les maîtres de leur obligation d'aborder l'orthographe et la grammaire.

### *Jean Hébrard*

Lorsque nous avons travaillé sur les programmes, certains d'entre nous ont porté une attention particulière à ces problèmes, comme Marcelline Laparrat. Nous en avons tiré les conséquences dans le cadre de notre réflexion sur les programmes de primaire, ce qui nous a valu des débats très conflictuels avec ceux de nos collègues qui travaillent sur le collège. Ces derniers nous ont reproché d'accorder une place trop importante à la grammaire de la phrase, qui constitue pourtant un repère stable pour les enfants en difficulté.

Le premier degré a toujours utilisé la grammaire de l'écriture, qui relève de la rhétorique, tandis que le second degré a redécouvert la grammaire de la lecture, qui permet de procéder à l'explication de texte et qui est née au début du XX<sup>ème</sup> siècle.

Les séries d'exercices de grammaire ne donnent pas de résultats probants. Pourtant, les enseignants de primaire s'inquiètent du fait que les nouveaux programmes remettent en question les heures d'exercices. Il est vrai que ces dernières permettent d'occuper facilement une matinée de cours !

Nous centrons donc la grammaire sur l'articulation entre le nom et le verbe, dont l'appréhension est indispensable à la progression des élèves auxquels il a été fait allusion. Les fonctions du déterminant et de la proposition relative en découlent ensuite naturellement. Nous allons donc rédiger des

documents d'accompagnement sur la grammaire. Je fais appel à toutes les bonnes volontés pour participer à l'élaboration de ces documents afin de concevoir une grammaire plus simple, mieux calée sur la production, qui permette à ces élèves de sortir la tête hors de l'eau.

*Michel Fayol*

Puisque nous disposons dorénavant des programmes, nous devons parvenir à les faire passer. Ce travail ne portera ses fruits qu'à moyen terme.

Par ailleurs, je suis assez d'accord avec ce que dit Jean Hébrard quand il affirme que travailler des structures sans avoir de contenu est dénué de sens. Néanmoins, nous ne résoudrons pas ce problème en caricaturant des exercices. Nous devons d'abord nous demander quels sont les objectifs d'apprentissage, quels sont les savoirs des élèves et quels sont les parcours que nous pouvons mettre en place. Il est indispensable d'effectuer un travail centré sur les apprentissages. La grammaire fonctionnelle de Louis Legrand, par exemple, était centrée sur la production.

*Jean Hébrard*

Toutes les grammaires du primaire sont centrées sur la production !

*Michel Fayol*

Cette dernière était néanmoins la seule qui visait les manipulations de phrase en vue d'induire des manipulations de production de textes, et pas seulement de production orthographique. Elle a pourtant été abandonnée.

*Jean Hébrard*

C'est exactement ce que nous proposons !

*Michel Fayol*

Dans ce cas nous devons mener ce travail très sérieusement.

*Claudine Garcia-Debanc*

Les dangers soulignés par Danielle Manesse d'un décloisonnement entraînant une disparition des activités de grammaire explicite, notamment de grammaire de phrase, ne m'apparaissent pas exister pour l'école primaire. En effet, les nouveaux programmes spécifient un certain nombre de notions-noyaux à maîtriser à la fin de l'école primaire. C'est à ces notions-clés, en particulier à cause de leur rentabilité orthographique, que les enseignants sont invités à consacrer l'essentiel du temps d'enseignement. Les nouveaux programmes contribuent ainsi à aider les maîtres à hiérarchiser les objectifs d'apprentissage. D'autre part, la formation grammaticale des maîtres de l'école primaire est sans doute mieux assurée que celle de leurs collègues du second degré. Si les enseignants de collège ont mal compris le décloisonnement, c'est sans doute à cause de l'insuffisance de leur formation grammaticale, tant en formation initiale qu'en formation continue. Les moyens accordés à la formation continue du premier degré étant supérieurs à ceux du second degré, on peut être plus optimiste sur la mise en œuvre de ces nouveaux programmes du primaire.

*Jacques David*

Il s'agit peut-être moins d'un problème de lecture que d'accumulation des versions successives d'un même texte. Je suis favorable à la réintroduction d'un enseignement spécifique de la grammaire sur la base du constat établi par Jean Hébrard. Cependant, les solutions proposées posent davantage de problèmes qu'elles n'apportent de solution.

En effet, centrer la grammaire sur le sujet et le verbe est générateur de profondes confusions chez les élèves, qui ignorent s'ils travaillent sur des catégories de mots ou sur des fonctions. Quant aux pronoms, les programmes ne les abordent qu'en tant que sujets des verbes. C'est restrictif. Les

programmes devraient engager les maîtres et les élèves dans une étude sur les types de pronoms, même si une telle étude est complexe. Les choix linguistiques des rédacteurs des futurs programmes vont de fait poser problème, y compris dans la perspective de l'écriture parce que la réflexion grammaticale proposée est atomisée sur quelques parties du discours : les noms, les verbes, et quelques éléments périphériques ; cette approche ne permet pas l'organisation en système des faits de langue et donc leur maîtrise par les élèves.

*De la salle*

La notion de point de vue dans un texte est déterminante, notamment en matière d'utilisation des temps. Quelle est donc la relation établie par les programmes entre l'analyse du récit et les activités comme la grammaire, la conjugaison et l'orthographe ? Jusqu'où aller à l'école primaire ?

*Claudine Garcia-Debanç*

La notion de point de vue est et sera travaillée surtout au collège et au lycée.

A l'école primaire, c'est le projet d'écriture qui permet plutôt d'aborder la notion de point de vue plutôt que l'analyse du texte. C'est parce que l'élève rédige un roman policier à la première personne à propos de faits qui ne lui sont pas arrivés qu'il découvre la notion de narrateur et de point de vue.

Votre question pose plus largement la question de la priorité des niveaux textuels et énonciatifs à l'école primaire. Si ces dimensions sont importantes, il est nécessaire aussi de travailler sur la grammaire de phrase en visant des objectifs orthographiques.

De la même façon, les moyens octroyés en termes de formation continue pour l'accompagnement des programmes pour le premier degré sont supérieurs à ceux du second degré.

*Jean Hébrard*

Dès la sixième, on demande à l'enfant d'effectuer des opérations méta-textuelles complexes alors qu'il ne possède pas de culture textuelle. Ces élèves n'ont encore rien lu, pourtant, on leur demande ce qu'est un point de vue. Les nouveaux programmes se proposent de combler cette lacune à l'école primaire. Néanmoins, il est évident que les enfants doivent opérer des choix dès qu'ils écrivent, et donc effectuer des opérations qui sont déjà complexes. La littérature n'est qu'un simple appui.

*De la salle*

Je crains la réaction des maîtres en formation initiale et continue devant l'imposition d'une unique méthode d'apprentissage de la lecture. Comment comptez-vous imposer cette démarche ? Par ailleurs, le plan de formation que le Président de l'ONL vient de nous présenter a peu de rapport avec celui fourni par Philippe Mérieux, mais me plaît davantage. Néanmoins, deux années supplémentaires de formation seraient nécessaires pour accomplir ce programme convenablement. Comment comptez-vous concilier impératif de coût et qualité de la formation ?

*Jean Hébrard*

Dans les programmes de cycle 2, nous n'imposons pas une méthode, mais un certain nombre de rendez-vous. L'Observatoire travaille sur des outils qui seraient susceptibles d'amener les enseignants en formation à être capables de repérer si tel ou tel livre respecte ces rendez-vous obligés.

*Bernard Cerquiglini*

Nous avons siégé à la commission Mérieux. A cette occasion, Philippe Mérieux m'a demandé de préparer en collaboration avec les autres membres de l'ONL un plan qui s'intégrerait dans le programme qu'il a édicté.

Par ailleurs, par principe, nous ne nous sommes pas posé la question de la faisabilité. Maintenant, nous allons voir comment intégrer ces éléments dans les heures de formations dont nous disposons. C'est dans cette optique que nous avons lancé la discussion avec des formateurs.

*De la salle*

J'ai particulièrement apprécié les propos tenus par Claudine Garcia-Debanc. Ne serait-il pas souhaitable de donner des indications en matière de priorités et de dosage de temps ? Ces questions me semblent fondamentales. Nous ne pouvons pas attendre cinq ou dix ans pour vérifier la faisabilité des programmes.

*Jean Hébrard*

Les termes d'emploi du temps et de programmation des activités, qui relèvent de l'équipe de cycle, viennent d'apparaître dans les programmes. Les équipes de circonscription de mon Académie travaillent d'ailleurs sur la mise en musique de ces nouveaux programmes dans le vécu quotidien de la classe.

Depuis les années 50, plus aucun travail n'a été effectué dans notre institution concernant les emplois du temps. En conséquence, l'enseignement a été limité à deux disciplines, le français et les mathématiques. Nous devons procéder à une véritable répartition.

D'ailleurs, à la rentrée, les inspecteurs devront contrôler la conformité des enseignements au programme, ce qui est le seul moyen de promouvoir la même culture scolaire pour tous. Auparavant, nous disposions de très bons instruments, qui présentaient des emplois du temps et des organisations du temps scolaire.

*Jacques David*

Outre l'organisation des emplois du temps se pose le problème de la distribution des contenus des enseignements à l'intérieur du cycle 3. La plupart des critiques issues de la consultation nationale sont le fait des enseignants de ce cycle. Elles portent en grande partie sur le caractère irréalisable des propositions retenues dans les programmes. Plus encore, ces critiques augmentent avec les enseignants de CE2 qui ne trouvent guère d'adéquation entre les capacités de leurs élèves et les objectifs fixés, exclusivement orientés vers la fin du cycle 3. Ajoutons que le processus de secondarisation confirmé par ces textes affecteront en premier lieu les élèves en difficulté et ceux, encore peu expérimentés, de la première classe du cycle, le CE2. Nous devons donc, nécessairement, proposer un aménagement conséquent des objectifs et donc une progression des apprentissages tout au long du cycle 3.

*Bernard Cerquiglini*

Je remercie tous nos intervenants de leur contribution ainsi que les participants à cette journée pour l'intérêt et la conviction qu'ils ont manifestés.

## **Le Conseil scientifique de l'O.N.L.**

**Bernard Cerquiglini**, Président de l'ONL,

Professeur d'histoire de la langue française

Délégué général à la langue française et aux langues de France

**Alain Bentolila**, Professeur de linguistique, Université René Descartes

**Pierre Buser**, Professeur émérite de neurosciences, Membre de l'Institut

**Jean-Louis Chiss**, Professeur de linguistique, Université Sorbonne Nouvelle

**Jacques David**, Professeur IUFM, Enseignant-Chercheur au LEAPLE/CNRS

**Marie-Carmen Dupuy**, Représentante PEEP

**Michel Fayol**, Professeur de psychologie, Université Clermont-Ferrand, Directeur  
LAPSCO/CNRS

**Claudine Garcia-Debanç**, Professeur en sciences du langage, IUFM Midi-  
Pyrénées

**Jean Hébrard**, Inspecteur général de l'éducation nationale

**José Junca de Morais**, Professeur de psycholinguistique et  
neuropsychologie, Université de Bruxelles

**Pierre Lena**, Professeur de physique, Université Denis Diderot

**Francis Marcoïn**, Professeur de langue et littérature française, Université  
d'Artois

**Isabelle Jalabert**, Représentante FCPE

**Martine Rémond**, Chercheuse en psychologie des apprentissages et de  
l'éducation, INRP

**Laurence Rieben**, Professeur en psychologie et en sciences de l'éducation,  
Université de Genève

**Jean-François Rouet**, Psychologue, chargé de recherche CNRS Poitiers

**Sylviane Valdois**, Orthophoniste, Neuropsychologue, chargée de recherche  
CNRS Grenoble

**Katherine Weinland**, Inspectrice générale de l'éducation nationale



## **Le Secrétariat général**

Isabelle Mazel, Secrétaire Générale  
Bruno Germain, Chargé de mission  
Chantal Bischoff, Chargée de mission

Secrétariat

Tél : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)

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



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

### **La lecture de 8 à 11 ans**

**(Actes des " Journées de l'Observatoire ", 2001, diffusion ONL)**

A travers des communications et des débats, ces actes évoquent l'apprentissage de la compréhension en lecture au cycle 3 et son évaluation. Ils présentent des dispositifs ou des pistes de travail concrets.

### ***Maîtriser la lecture au cycle 3***

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

Etude des fondements théoriques, puis formulation de conclusions et de recommandations pour l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3 du primaire. L'accent est mis sur les processus liés à la compréhension.

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

**(Actes des " Journées de l'Observatoire ", 2000, diffusion ONL)**

A travers quatre communications et tables rondes, les membres de l'Observatoire présentent l'état d'avancement de la recherche et les travaux de l'ONL sur la question de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire.

### ***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.

#### A paraître

*Regards sur la lecture*, réédition augmentée et corrigée.

*Choisir un manuel de lecture en C.P.*, publication prévue 1<sup>er</sup> trimestre 2003.