



Observatoire National de la Lecture **ONL**

L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans



*Les journées de l'Observatoire
Janvier 2004*



Les journées de l'observatoire

L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans

Janvier 2004

Observatoire national de la lecture
61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15
Tél. : 01 55 55 96 36 – Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : observatoire.lecture@education.gouv.fr
Site Internet : www.inrp.fr/ONL

Sommaire

Ouverture de la journée 5

Bernard CERQUIGLINI

Président de l'ONL

Jean-Louis NEMBRINI

Conseiller auprès du ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale
et de la Recherche et du Ministre délégué à l'enseignement scolaire

La lecture et son apprentissage 13

Michel FAYOL

Professeur à l'Université de Clermont-Ferrand, membre de l'ONL

José MORAIS

Professeur à l'Université libre de Bruxelles, membre de l'ONL

La réception des travaux de l'ONL 61

Table ronde animée par Jean-François ROUET

Université de Poitiers, membre de l'ONL

Claudine GARCIA-DEBANC

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

Martine SAFRA

Inspectrice générale de l'Éducation nationale, membre de l'ONL

Jean HÉBRARD

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

**Continuité-rupture ; qu'en est-il de l'apprentissage
de la lecture sur le terrain? 81**

Table ronde animée par Jean HÉBRARD
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Lucie DESAILLY
Inspectrice de l'Éducation nationale

Jean-Claude ÉMIN
Sous-directeur de l'évaluation, Direction de l'Évaluation et de la Prospective

Bruno GERMAIN
Chargé de mission, Observatoire national de la lecture

Sylvie PLANE
Professeure en Sciences du langage, IUFM de Paris

Ghislaine ROMAN
Professeure des écoles, maîtresse formatrice, Toulouse

Conclusion 109

Bernard CERQUIGLINI
Président de l'ONL

Ouverture de la journée

Bernard Cerquiglini

Président de l'Observatoire national de la lecture

Mesdames et messieurs, chers collègues, c'est un honneur et un très grand plaisir pour moi d'ouvrir cette journée d'échanges et de réflexion consacrée à l'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans – évolution dont vous êtes les acteurs et les actrices.

Je vous remercie d'avoir dégagé du temps et d'être venus si nombreux participer à notre journée. Malheureusement, nous n'avons pu accueillir que les 250 premiers inscrits. Le succès de nos journées ne se dément pas. Les 300 personnes que nous n'avons pas pu admettre dans cette salle, faute de place aujourd'hui, recevront les Actes de la journée dans des délais très rapides.

L'intérêt de ces journées tient au fait qu'elles mettent en présence une grande partie de ceux qui conçoivent et mettent en œuvre les méthodologies, les procédures, les dispositifs en matière d'apprentissage de la lecture et, plus généralement, de lutte contre l'illettrisme, de maîtrise de la langue. Pour reprendre les propos du Ministre présent lors de nos précédentes journées, vous participez ainsi à la « grande bataille pour la langue nationale et pour l'écrit ». Cette bataille, nous la livrons quotidiennement, élaborant, concevant, mettant en œuvre, inspectant et évaluant.

L'Observatoire national de la lecture est bien dans son rôle, lorsqu'il organise ces journées. De fait, l'ONL est un carrefour entre trois chemins : celui des *chercheurs* en linguistique, en sociologie, en psychologie clinique et cognitive, en histoire, celui des *praticiens*, conseillers pédagogiques, formateurs, inspecteurs, associations de parents d'élèves et, enfin, celui des *décideurs*. Il dépend directement du Ministre et est nommé par lui.

L'Observatoire national de la lecture est formé d'un comité scientifique dont les membres sont tous bénévoles et se réunissent une fois par mois. Ce comité est composé d'Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'université René Descartes, de Pierre Buser, membre de l'Institut, professeur émérite de neurosciences à l'université Pierre et Marie Curie, de Jean-Louis Chiss, professeur de linguistique et de didactique des langues à la Sorbonne nouvelle, de Jacques David, professeur à l'IUFM de Versailles, de Marie-Carmen Dupuy, qui représente la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEP), de Michel Fayol, professeur de psychologie cognitive et génétique à l'université de Clermont-Ferrand, de Claudine Garcia-Debanc, professeure en sciences du langage et didactique du français à l'IUFM de Midi-Pyrénées, de Jean Hébrard, inspecteur général de l'Éducation nationale, de José Morais, professeur de psycholinguistique et de neuropsychologie à l'université libre de Bruxelles et conseiller personnel du président Luna au Brésil, de Francis Marcoin, professeur de langue et littérature française à l'université d'Artois, d'Isabelle Jalabert, représentante de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE), de Martine Rémond, maître de conférences à l'IUFM de Créteil, de Laurence Rieben, professeure en psychologie et en sciences de l'éducation à l'université de Genève, de Jean-François Rouet, directeur de recherche au CNRS et à l'université de Poitiers, de Martine Safra, inspectrice générale de l'Éducation nationale et de Sylviane Valdois, orthophoniste et neuropsychologue chargée de recherche au CNRS. Ce comité est aidé d'une équipe administrative permanente, composée d'Isabelle Mazel, Secrétaire Générale, de Bruno Germain chargé de mission, de Geneviève Gallard, secrétaire qui a été aidée aujourd'hui par une jeune stagiaire Marjorie Pinet. Je les remercie tous pour avoir préparé cette journée.

J'accueille maintenant avec plaisir Jean-Louis Nembrini, ancien doyen de l'inspection générale d'histoire et géographie, conseiller du Ministre et le représentant aujourd'hui.

Jean-Louis Nembrini

Représentant du Ministre de la Jeunesse,
de l'Éducation nationale et de la Recherche
et du Ministre délégué à l'enseignement scolaire

Je vous remercie, Monsieur le Président. J'ai l'honneur de représenter Luc Ferry et Xavier Darcos en ouverture de cette journée annuelle.

Le Ministre et le Ministre délégué ont fait de l'apprentissage de la lecture la première de leurs priorités. Ils ne peuvent être présents aujourd'hui en raison de l'actualité très lourde qui est la leur : la loi sur la laïcité est d'importance, tant elle nous concerne tous ; je devrai moi-même vous quitter au terme de mon intervention.

Je travaille quotidiennement avec la plupart des membres du comité scientifique de l'Observatoire national de la lecture. Tous sont les acteurs essentiels du plan de prévention de l'illettrisme qui nous mobilise depuis maintenant trois ans.

Les travaux de l'Observatoire national de la lecture ont toute leur importance pour notre action. Ils sont autant d'éléments participant du plan de prévention de l'illettrisme, qui vise à mettre un accent politique sur l'apprentissage de la lecture. Votre effort de communication entre les chercheurs et les acteurs est essentiel. En effet, grâce à vous, un consensus peut être trouvé sur les questions relatives aux méthodes de lecture et servir de référence pour toutes nos écoles.

En 2003-2004, le Ministre souhaite que nous poursuivions l'effort particulier relatif au cours préparatoire (avec le livret CP, autour duquel nous souhaitons voir s'organiser la formation initiale et continue des maîtres), notamment les CP à effectifs réduits. L'année

dernière, l'expérimentation concernait une centaine de CP. Cette année, elle a été élargie à 70 000 élèves environ, dans 4 000 classes. L'année prochaine, l'expérimentation laissera la place à une mesure de mise en œuvre. Nous espérons que 5 000 CP pourront être concernés, soit 80 à 100 000 élèves. Dans le même temps, nous devons continuer à construire la réflexion sur l'articulation entre le CP et le CE1. Nous manquons d'un outil d'évaluation, permettant d'installer une approche par cycle dans l'apprentissage de la lecture. À notre sens, l'évaluation en CE2 ne remplit pas entièrement cet office ; en effet, elle arrive trop tard pour être réellement utile. Nous avons besoin d'un outil en milieu de CE1, afin d'avoir le temps de réagir si besoin est, en installant des groupes à effectifs réduits, par exemple.

En marge de cette approche strictement pédagogique, nous entendons mener un travail interministériel sur l'accompagnement des parents qui sont eux-mêmes en difficulté de lecture. L'Éducation nationale ne peut pas agir seule et elle ne peut s'engager si les maîtres, sur le terrain, ne se rapprochent pas davantage des organismes de lutte contre l'illettrisme.

Par ailleurs, concernant la formation des maîtres, un important travail reste à accomplir. Lors de notre première rencontre, Monsieur le Président, vous m'aviez remis un guide, fruit de la réflexion engagée par l'Observatoire national de la lecture. Vous m'aviez indiqué que ce guide pourrait faire l'objet d'un consensus de la part de tous les IUFM, puis trouver sa traduction dans les plans de formation. Notre institution a besoin de ce type d'outil : les approches de l'apprentissage de la lecture sont très diverses au sein des IUFM et il importe que les formateurs se rassemblent sur ce qui maintenant fait consensus.

Aujourd'hui, 15 % des enfants au moins ne maîtrisent pas suffisamment la lecture pour suivre les enseignements du collège. Lors du

lancement du grand débat sur l'école, le Président de la République a lui-même développé la question des apprentissages premiers de la lecture. Les mises au point que vous effectuerez aujourd'hui nous permettront, à coup sûr, d'avancer. Je le répète, votre travail est essentiel. Cette journée représente le lien entre la recherche, l'enseignement supérieur et l'école. Or il n'est pas de bonne formation qui ne se nourrisse en permanence de ce lien. Les Ministres souhaitent que ce type de rencontres se développe. Nous aurons tous à y gagner.

Sur le terrain, l'apprentissage de la lecture a connu d'importantes évolutions depuis dix ans. Nous avons davantage de certitudes sur ce qu'il ne faut pas faire. Il reste à rapprocher plus encore les différentes institutions qui ont en charge l'apprentissage de la lecture, des instituts de recherche à la classe en passant par les organismes en charge des programmes : ne faudrait-il pas, par exemple, procéder à l'évaluation permanente des programmes ? Par ailleurs, je le répète, nous devons produire un important effort de formation à tous les échelons, de la formation initiale jusqu'aux DESS professionnels.

Pour terminer je rappellerai l'existence du site www.bienlire.fr, lieu de référence et lieu du débat pédagogique. Les travaux de l'Observatoire national de la lecture y sont particulièrement les bienvenus.

Je vous souhaite une bonne journée et une belle réussite.

La lecture et son apprentissage

Michel Fayol

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

José Junca de Morais

Professeur de psycholinguistique et neuropsychologie,
Université Libre de Bruxelles,
membre de l'ONL

Pour nous, adultes bons lecteurs, lire est ressenti comme une activité simple, ne nécessitant pas d'effort et pour ainsi dire automatique. À tel point que nous ne pouvons voir un mot sans nous empêcher de le lire. Il s'ensuit que nous considérons le plus souvent que la lecture est une activité facile à acquérir pour l'enfant. Or, rien n'est plus faux. L'apprentissage de la lecture est complexe, exige un effort considérable et peut demander plusieurs années. Les données issues de la recherche scientifique comme celles provenant des témoignages d'enseignants de cours préparatoire montrent qu'il s'agit d'une dimension hautement complexe et dont l'apprentissage pose problème, à tous les enfants à une certaine période et à quelques uns pendant plusieurs années. Notre objectif sera ici d'analyser les raisons de cette complexité et de dresser un bilan des difficultés recensées et des possibilités de prévention ou de remédiation qui les concernent.

Lire et comprendre : deux dimensions à distinguer

Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. Le matériel écrit étant généralement porteur de sens, nous le traitons (le lisons) pour en extraire ce sens. La lecture est donc une activité mentale complexe qui peut s'analyser en au moins deux dimensions complémentaires. L'une d'elles concerne la compréhension, dont personne ne doute qu'elle constitue l'objectif de l'activité de lecture. On lit pour comprendre, quelle que soit la motivation ultérieure de cette compréhension : s'informer, se distraire, apprendre, etc. La dimension de compréhension, pour indispensable et critique qu'elle soit, n'est toutefois pas spécifique à la lecture : elle s'exerce aussi bien lorsque nous regardons un film, lorsque nous suivons une conversation ou lorsque nous écoutons un conférencier. Ce caractère transversal est attesté notamment par le caractère étroitement et positivement relié (on dit corrélé) des performances évaluées chez les mêmes individus : lorsqu'un individu réussit à comprendre le

déroulement des événements illustrés par une bande dessinée, il est hautement probable qu'il parviendra avec succès à interpréter un texte relatant ces mêmes événements (ou d'autres qui s'en rapprochent) si celui-ci est adapté à ses connaissances et s'il est capable d'identifier les mots écrits (Gernsbacher, 1997). La compréhension préexiste à l'apprentissage de la lecture et s'exerce à la fois au cours et en dehors de cet apprentissage. Lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire, elle est déjà très développée en ce qui concerne les situations de la vie courante, les conversations et les événements relatés en images ou en textes lus par des adultes. **Le problème auquel se trouve alors confronté l'enfant est de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de la lecture.**

La seconde dimension est, elle, spécifique à la lecture. Cette dernière est une activité complexe au cours de laquelle le lecteur doit coordonner différents processus : reconnaître les mots, construire la signification des phrases et des textes, retenir en mémoire ce qui est déjà lu, etc. Une grande partie de ces processus est déjà disponible et régulièrement exercée à l'oral lorsque les enfants commencent à apprendre à lire. En effet, la compréhension des situations courantes d'échange verbal nécessite d'identifier les mots, de les mémoriser, de les mettre en relation dans les énoncés, etc. Ce qui est nouveau avec la lecture, c'est que **les conditions de mise en œuvre de ces processus diffèrent de celles qui prévalent à l'oral** : le texte reste disponible sous les yeux, ce qui permet de moduler la vitesse de traitement des mots et même de le relire ; ce que le traitement oral ne permet pas (Fayol, 1992). L'essentiel, au moins au début de l'apprentissage, concerne l'identification des mots, c'est-à-dire, pour ceux qui sont déjà connus, l'accès à leurs formes phonologique (comment ils se prononcent) et orthographique (comment ils s'écrivent) ainsi qu'à leur sens (ce qu'ils signifient).

Ainsi, pour parvenir à la compréhension de l'écrit, différentes capacités mentales sont nécessaires : la capacité d'identification des mots

écrits, et des capacités de compréhension de la langue. Comme nous l'avons déjà dit, l'identification des mots écrits est ce que l'activité de lecture a essentiellement de spécifique, autrement dit ce qui ne sert à aucune autre fonction et dont les processus sous-jacents doivent être acquis par le futur lecteur sous peine que celui-ci ne devienne jamais un vrai lecteur. En effet, contrairement à l'acquisition de l'identification des mots parlés, l'acquisition de l'identification des mots écrits ne se fait pas spontanément, « naturellement », c'est-à-dire sous le seul effet de l'exposition à l'écrit. Même si la maîtrise de la langue orale doit être travaillée, notamment pour satisfaire à des exigences culturelles, les conditions d'émergence de la lecture et de l'écriture sont très différentes. En particulier, l'identification des mots écrits requiert, sauf dans des cas exceptionnels, un enseignement intentionnellement orienté vers ce but.

Il existe une forte relation entre identification des mots écrits et compréhension, sur laquelle nous reviendrons plus loin. Toutefois, certains enfants manifestent une différence très forte entre ces deux dimensions. Il en va ainsi des dyslexiques, qui présentent des difficultés de décodage malgré des habiletés normales de compréhension (cf. le bilan relatif à la dyslexie dans ONL, 1998, chapitre 5). Il en va de même pour les enfants qui présentent des difficultés de la compréhension en général (pas spécifiquement en lecture) en l'absence de tout déficit en reconnaissance de mots (10 à 15 % de la population scolaire) (cf. le bilan tracé dans ONL, 2000).

L'utilisation d'épreuves spécifiques permet de mettre en évidence que les populations d'enfants se répartissent sur ces deux dimensions. Il est ainsi possible de distinguer entre ceux qui éprouvent des difficultés de compréhension, ceux pour qui le décodage ou l'identification des mots pose problème et ceux, enfin, qui cumulent les deux handicaps (Aaron, 1991 ; Braibant, 1994). Plus généralement, ces deux dimensions doivent être considérées comme variant de manière continue, chacun d'entre nous pouvant être situé sur le continuum de chacune d'elles.

Il semble que tout lecteur qui présente des déficits de compréhension en lecture de textes alors que l'identification des mots écrits peut être considérée normale aurait des difficultés de compréhension en général. Le cas sans doute le plus dramatique, mais heureusement fort rare, est celui des enfants hyperlexiques, qui, souffrant de déficits cognitifs très sévères, mais ayant acquis la capacité d'identification des mots écrits, lisent sans pratiquement rien comprendre (Nation, 1999).

En résumé, aussi bien la capacité d'identification des mots écrits que les capacités de compréhension de la langue sont des conditions nécessaires mais non suffisantes de la compréhension de l'écrit.

Dans les pages qui suivent nous nous focaliserons d'abord sur le traitement des mots écrits avant de revenir dans un deuxième temps sur la coordination entre ce traitement et l'activité de compréhension. La perspective adoptée ici est évidemment celle des rapports de l'ONL. Nous n'en avons pas l'exclusivité. Elle est adoptée aussi dans des rapports publiés par des organismes officiels d'autres pays, ainsi que dans un rapport publié en 2003 par l'Académie Internationale d'Éducation et le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO (Pang, Muaka, Bernhardt & Kamil, 2003).

Le traitement des mots

Comme nous l'avons précédemment noté, la caractéristique la plus originale de l'activité de compréhension en lecture tient à ce que le traitement des mots s'y exerce non plus en audition mais en vision, ou, chez les non-voyants, par voie tactile. **Apprendre à lire, c'est d'abord (mais pas seulement) apprendre à identifier et comprendre les mots écrits au point de pouvoir faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral.** Il s'agit en somme d'utiliser les formes conventionnelles de l'écrit pour élaborer

une signification à partir des mots, ce qui nécessite de comprendre comment fonctionne le système d'écriture auquel on se trouve confronté. La question principale posée par l'apprentissage est donc d'analyser comment on passe de l'identification des mots en audition à leur identification en vision (ou par le tact). Cette question nécessite un détour par l'étude des systèmes d'écriture.

Les systèmes alphabétiques

Aucun système moderne ne met directement en relation une forme écrite et une signification. Les systèmes d'écriture ont évolué du codage direct du sens à celui des sons, plus exactement de certaines unités de la structure phonologique sous-jacente à la parole. Ils diffèrent les uns des autres par les unités langagières qui sont représentées par les formes graphiques. Dans les systèmes alphabétiques en général et en Français en particulier, ces unités correspondent, d'une part, à la plus petite unité abstraite, le phonème (le /b/ de /ba/, qui permet de distinguer /ba/ de /pa/ ou de /ra/, etc) et, d'autre part, au morphème. Le morphème est l'unité minimale associée à une signification (poule dans poule / poules / poulette /etc.) ou à une forme grammaticale (le -s du pluriel ou le -ette du diminutif). Les systèmes alphabétiques présentent une importante économie par rapport à d'autres systèmes d'écriture du fait qu'ils mettent en correspondance des unités graphiques (les graphèmes : 26 lettres -a, b, c, v,... – ou blocs de lettres – ou, on, eau,...) avec les unités abstraites de la langue : les phonèmes, au nombre d'environ 36. Les phonèmes sont les plus éléments constitutifs de la parole qui permettent des distinctions sémantiques (par exemple, les mots « gâteau » et « château » diffèrent entre eux par le phonème initial). **Cette correspondance systématique entre phonèmes et graphèmes constitue le principe alphabétique**, qui permet aux alphabets d'être productifs, c'est-à-dire de permettre la lecture et l'écriture d'un nombre infini de mots connus ou inconnus à partir d'un nombre fini et très limité de lettres (ou graphèmes).

Cette productivité simplifie à la fois la pratique de l'écrit et son apprentissage.

Il est intéressant, avant de se préoccuper de la question de l'apprentissage des systèmes alphabétiques, d'étudier brièvement la manière dont un adulte lettré identifie les mots écrits.

Deux manières de traiter les mots écrits

Lorsqu'un lecteur rencontre un mot, deux cas sont possibles. Soit ce mot est déjà connu car rencontré au moins une fois au cours de lectures antérieures. Il peut alors être reconnu – on parle de **reconnaissance** des mots - et, si son sens est lui aussi connu, identifié – on parle d'**identification** des mots. Soit ce mot est nouveau quant à sa forme, son sens pouvant être disponible ou non par ailleurs (par exemple, cas très fréquent chez les enfants de cycle 2, un mot peut être connu à l'oral mais non sous sa forme écrite, d'où l'importance de la disponibilité d'un lexique acquis via l'oral). Sa lecture nécessite alors une habileté de décodage intentionnel. Le décodage comprend tout d'abord **une décomposition** en segments de tailles variables selon l'expertise du lecteur : lettres, digrammes, blocs de plusieurs lettres correspondant à une syllabe fréquente voire à un affixe, etc. Ces segments peuvent être associés à des configurations sonores, lesquelles doivent être ensuite fusionnées pour aboutir à la forme sonore du mot et conduire ainsi à la reconnaissance de la forme orale du mot. Cette décomposition est lente, opère pas à pas de gauche à droite et mobilise de ce fait des ressources attentionnelles. Elle gêne donc la compréhension de ce qu'on lit. Aussi doit-elle ne survenir que le plus rarement possible, une fois passée la phase d'apprentissage de la lecture.

Cette présentation simplifiée permet de faire ressortir que **le traitement des mots par les bons lecteurs repose premièrement sur la mise en correspondance entre les mots écrits (sur la page) et**

leur représentation abstraite en mémoire et deuxièmement sur la décomposition en séquences de lettres qui sont apparées à des séquences sonores ensuite fusionnées pour aboutir à la forme sonore des mots. Comme nous le verrons, ces deux modes de traitement ne sont pas indépendants au cours du développement.

Dans le premier cas, le lecteur dispose, nécessairement pour qu'il y ait reconnaissance, d'une sorte de dictionnaire des formes écrites auxquelles il peut apparier les mots rencontrés, ce qu'on appelle un lexique mental. Ce **lexique orthographique comporte tous les mots déjà rencontrés et mémorisés**, qui peuvent donc être reconnus et, pour la plupart, identifiés. Pour que la lecture soit efficace, ces mots doivent être rapidement traités, sans hésitation ni confusion avec d'autres. Cela implique que la reconnaissance et l'identification soient « automatiques », et donc mobilisent peu d'attention. Cependant, automatisme ne signifie pas absence de processus. Nous savons aujourd'hui que les processus automatiques et inconscients impliqués dans la reconnaissance et l'identification des mots écrits sont très complexes. Quant au lexique mental, on peut comprendre que plus il est étendu et plus il comporte de formes fréquemment rencontrées plus la lecture sera fluide. Une question importante, que nous traiterons ultérieurement, est de déterminer comment se constitue ce lexique mental.

Dans le second cas, la lecture est lente, laborieuse et repose sur la connaissance des correspondances entre lettres ou séquences de lettres et phonèmes ou séquences de phonèmes, c'est-à-dire sur la mise en œuvre du principe alphabétique. Une deuxième question concerne l'apprentissage de ce principe.

La présentation que nous venons de faire pourrait conduire à penser que l'apprentissage de l'identification des mots écrits s'effectue complémentirement et à égalité par mémorisation directe globale

de mots et par apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP). En somme, les deux voies de traitement correspondraient à deux voies d'apprentissage. Or, même s'il est possible de faire mémoriser « globalement » un certain nombre de mots, les données de la recherche montrent que la voie la plus efficace de l'apprentissage est celle qui passe par le principe alphabétique et les correspondances graphèmes-phonèmes (CGP).

Les difficultés d'apprentissage du principe alphabétique

Les systèmes alphabétiques présentent l'avantage de comporter un nombre limité de phonèmes qui sont mis en correspondance systématique avec un nombre également limité de graphèmes. Un système idéal compterait exactement autant de phonèmes que de graphèmes. Tel n'est pas le cas du Français écrit. L'apprentissage de celui-ci soulève donc **deux problèmes**.

Le premier, commun à tous les systèmes alphabétiques, tient à **la nature abstraite des phonèmes**, particulièrement des consonnes. Les voyelles peuvent être prononcées isolément, elles sont à la fois des sons – et en cela leur représentation par une lettre est facilement acceptée par les enfants – et des phonèmes, c'est-à-dire des entités abstraites. En revanche, beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées isolément, elles doivent être prononcées en coarticulation avec une voyelle, même si celle-ci peut avoir une faible intensité acoustique. Elles ne sont donc pas des sons mais des phonèmes encodés de manière complexe dans un son (Liberman, Cooper, Shankweiler, & Studdert-Kennedy, 1967). Notre système de perception de la parole comprend des processus qui permettent de calculer les phonèmes à partir d'indices acoustiques présents dans la configuration spectrale du son, mais nous ne sommes conscients ni de ces calculs ni de leur résultat.

Il est un fait que nous sommes capables de nous représenter les phonèmes d'un mot, par exemple les trois phonèmes du mot « bol ». Nous avons presque l'impression de les entendre mentalement, mais nous savons aujourd'hui que c'est parce que nous avons appris un système de représentation graphique du langage – le système alphabétique – qui code les phonèmes (Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979). L'exposition aux lettres de l'alphabet dans des mots ou autres séquences de lettres et les efforts réalisés pour les lire ou écrire nous ont fait prendre conscience des phonèmes. L'apprentissage et la pratique intensive du décodage des graphèmes en phonèmes et du recodage de phonèmes en graphèmes nous ont ensuite rendu les phonèmes si « concrets », si individualisés et si familiers que nous avons acquis l'impression – en réalité erronée – qu'ils seraient des sons, au même titre qu'une voyelle isolée ou une syllabe.

C'est parce que les phonèmes sont encodés de manière complexe dans un son que leur représentation par une lettre ou un groupe de lettres n'est pas immédiatement comprise par l'enfant pré-lecteur. Avant d'entamer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un système alphabétique, les enfants n'ont pas conscience de ce que les mots de la langue parlée peuvent être décrits comme des séquences d'unités correspondant à ce que nous appelons des phonèmes. La connaissance qu'ils ont de la phonologie de leur langue leur permet de parler et de percevoir des mots, même très proches, sans les confondre ; elle leur permet aussi de repérer et corriger des mauvaises prononciations de mots. Mais, sans aide – généralement donnée lorsqu'on essaie de leur faire comprendre les « valeurs » des lettres –, ils sont incapables de se représenter mentalement le /p/ et le /a/ du son [pa] comme deux entités distinctes. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, ils doivent justement prendre conscience de ce que, dans la parole, il y a des unités (les phonèmes) dont la contrepartie sont des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes). Cette prise de conscience est ce

que nous appelons **la découverte du principe alphabétique**. Le principe alphabétique est, comme son nom même l'indique, une caractéristique commune à tous les systèmes alphabétiques ; ce qui implique que l'enfant qui a appris à lire et à écrire une langue représentée alphabétiquement ne doit plus découvrir ce principe pour apprendre à lire et à écrire une autre langue qui est aussi représentée alphabétiquement. Au-delà des différences liées à la langue, ce qu'il y a d'original dans ce nouvel apprentissage ce sont les différences éventuelles au niveau du **code orthographique**.

Contrairement au principe alphabétique, le code orthographique est relatif à une langue en particulier : chaque langue écrite alphabétiquement possède le sien.

Qu'est-ce exactement que le code orthographique ? Le noyau central du code orthographique d'une langue est formé par l'ensemble des correspondances graphème-phonème (CGP, pertinentes pour la lecture) et phonème-graphème (CPG, pertinentes pour l'écriture). Ces deux ensembles de correspondances peuvent être décrits par un **système de règles**, y compris des règles qui tiennent compte de la position du graphème ou du phonème dans le mot (règles positionnelles) et du contexte graphémique ou phonémique dans lequel il se trouve (règles contextuelles). Mais, suivant les langues, il y a plus ou moins d'**exceptions** à ces règles (Sprengr-Charolles, 2003).

Ainsi, l'apprentissage du système orthographique d'une langue présente une vaste gamme de difficultés, au-delà de celle, initiale, de la compréhension du principe alphabétique. C'est le second problème que nous évoquons ci-dessus. Au-delà de la connaissance de l'ensemble des correspondances biunivoques entre graphèmes et phonèmes (par exemple, les phonèmes /b/ et /v/ s'écrivent toujours avec les lettres « b » et « v », respectivement, lesquelles évoquent le phonème correspondant dans la lecture) l'enfant doit apprendre dans certains cas, de manière explicite, et, dans beaucoup d'autres, de manière implicite l'ensemble des CGP et CPG plus complexes. Il

doit faire face au fait que, en Français, le même graphème (-s-) ne correspond pas toujours au même phonème (bise/mis/anse), et inversement, le même phonème ne se réalise pas toujours avec le même graphème (/o/ se transcrit par o, au, eau...). En quelque sorte, le système privilégie l'économie, il utilise moins de lettres que nécessaire, au prix d'une plus grande complexité liée à l'ambiguïté de certaines lettres. Ces ambiguïtés sont souvent réduites par l'intervention d'autres régularités, par exemple de type morphologique (voir plus loin). Toutefois, la présence de ces irrégularités dans les CGP et les CPG fait du Français écrit un système orthographique plus complexe que beaucoup d'autres.

En résumé, l'apprentissage du système alphabétique du Français pose des problèmes à deux niveaux : d'abord à celui de la découverte du principe alphabétique et de l'apprentissage des CPG et CGP élémentaires, généralement et abusivement appelées correspondances « lettre-son » ; ensuite, à celui de l'apprentissage des régularités permettant de résoudre les ambiguïtés tant en lecture (comment prononcer *ch* ? Comme dans *hacher* ou comme dans *orchidée* ?) qu'en écriture (comment transcrire /e/ : *ai, é, er, ...* ?). Les données disponibles suggèrent que la première difficulté – la découverte du principe alphabétique et des CPG et CGP – doit être au moins partiellement résolue avant que la seconde – l'apprentissage du système orthographique spécifique – ne soit abordée.

Une étude récente (Seymour et al., 2003) a mis en évidence l'impact de la transparence du système orthographique dans la rapidité de son apprentissage, via l'étude comparative des habiletés des enfants à la fin du CP dans 16 pays (13 langues différentes). Pour la connaissance des correspondances « lettre-son », les scores ont été supérieurs à 90 % de réponses correctes autant en Français qu'en Espagnol ou en Anglais (systèmes orthographiques beaucoup plus et beaucoup moins transparents, respectivement). En lecture de

mots et de pseudo-mots (les scores aux pseudo-mots sont indiqués entre parenthèses), les performances ont été, en moyenne, de 76 % (85 %), plus faibles que celles observées pour l'Espagnol, 95 % (89 %), mais de loin supérieures à celles enregistrées pour l'Anglais, 34 % (29 %). Nous ne pouvons donc pas trop plaindre les petits francophones pour les difficultés du Français écrit, en ce qui concerne la lecture : en fin de CE1, leurs performances ont presque atteint le maximum possible, 99 % (97 %), ce qui n'est pas encore à la portée des jeunes anglophones, 76 % (64 %). Les analyses statistiques réalisées sur les performances dans les différentes langues ont montré que, parmi les variables étudiées, seule la complexité du système orthographique joue un rôle significatif : ceci n'était le cas ni pour l'âge du début de l'instruction à l'école (5, 6 ou 7 ans), ni pour la complexité syllabique, ni pour le statut lexical / non-lexical des séquences de lettres présentées. Remarquons que l'effet de la complexité du système orthographique s'observe aussi chez le lecteur adulte expert : dans une étude comparant les performances d'universitaires en lecture de mots et de pseudo-mots, les anglais se sont révélés significativement plus lents que les italiens (Paulesu et al., 2000).

Apprendre à lire : les connaissances langagières

L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques qui se sont développées depuis le plus jeune âge. La plus importante de ces habiletés est **le langage**, qui fournit la base de la lecture. Or, bien avant le début de l'enseignement de la lecture, l'enfant a acquis, à des degrés divers, plusieurs dimensions du langage : la phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la pragmatique. On peut considérer que les bases relatives à ces dimensions sont acquises vers 4-5 ans et qu'elles continuent à évoluer tout au long de la vie (Kail & Fayol, 2000).

La phonologie joue un rôle particulièrement important pour l'apprentissage de la lecture du fait que les systèmes alphabétiques représentent la parole. Certes les enfants acquièrent relativement tôt et rapidement les représentations phonologiques qui correspondent au langage. Toutefois, en cas de retard ou d'anomalie, la discrimination fine entre mots qui ne diffèrent que par un phonème (/ba/-/pa/) peut n'être accessible que vers 5 ans, voire plus tard. De plus, les représentations phonologiques continuent à se préciser encore longtemps, y compris lorsque l'enfant apprend à lire. Le caractère prolongé du développement phonologique pourrait tenir à ce que l'accroissement du lexique – relativement lent et étendu dans le temps – oblige à développer des représentations (dites segmentales) de plus en plus fines (Waley, 1993).

La connaissance de la syntaxe est également très précoce : les structures de base sont en place dès 2 ans. Elle s'améliore au cours de la période préscolaire et l'enfant arrive à l'école en disposant d'une connaissance productive de sa langue, c'est-à-dire qu'il est en mesure de produire et comprendre des énoncés qu'il n'a jamais ni produits ni entendus auparavant.

La lecture dépend également de la connaissance de la signification des mots. Contrairement à la syntaxe qui est productive, la signification des mots renvoie à des concepts qui doivent être appris individuellement. Concepts et lexique sont continuellement ajoutés au cours du développement, en synergie avec la syntaxe.

Les enfants acquièrent aussi des connaissances sur la pragmatique du langage et les usages sociaux de celui-ci.

Au total, les connaissances dont dispose l'enfant à son arrivée à l'école sont en général suffisantes pour lui permettre l'apprentissage de la lecture. Il existe cependant déjà d'importantes différences interindividuelles qui tiennent, pour certaines, à la

diversité des rythmes de développement et, pour d'autres, à des différences culturelles. Ces dernières sont particulièrement fortes en ce qui concerne le lexique. Il appartient à l'école de chercher à réduire ces différences, notamment au cycle 1. En effet, dans la mesure où les enfants doivent, dans la première phase de l'apprentissage de la lecture, acquérir pour l'essentiel les formes orthographiques (comment ils s'écrivent) de mots dont ils connaissent déjà les formes phonologiques (comment ils se prononcent), l'ampleur et la diversité du lexique phonologique jouent un rôle important dans cet apprentissage.

Apprendre à lire : la conscience phonologique

Au delà des éléments de base se développe la conscience métalinguistique portant sur chacune de ces mêmes dimensions, phonologie, syntaxe, lexique, etc. Les enfants deviennent ainsi capables de porter des jugements sur la correction des formes syntaxiques. Ils acquièrent la notion de mot, devenant capables de différencier ce qui relève du référent de ce qui renvoie à la forme. Dans l'ensemble de ces dimensions, **la conscience phonologique joue un rôle particulièrement important.**

L'accès au principe alphabétique constitue la clé du succès de l'apprentissage de la lecture. Cet accès n'est pas simple. Ceci est dû – nous l'avons déjà dit – au caractère abstrait des phonèmes, au fait qu'ils ne sont pas complètement développés lorsque commence l'instruction et à ce qu'il existe des inconsistances dans les relations CPG et CGP. L'expression « **conscience phonologique** » renvoie à **la connaissance de la structure sonore interne des mots.** Elle est évaluée par diverses épreuves (segmentation, rime, fusion, etc). De nombreuses études ont montré que les enfants qui réussissent ces épreuves avant l'entrée à l'école élémentaire réussissent en lecture et que ceux qui y échouent avant l'entrée à l'école élémentaire échouent ou peinent en lecture. Par ailleurs, les programmes qui

mettent l'accent sur l'amélioration des performances en conscience phonologique avant même l'apprentissage explicite de celle-ci favorisent l'apprentissage ultérieur de la lecture. Au cours de celui-ci, comme le montre une méta-analyse de 54 études expérimentales (Ehri et al., 2001), l'entraînement des habiletés de traitement intentionnel impliquant plus spécifiquement le phonème, en particulier lorsque cet entraînement est réalisé conjointement avec celui portant sur la connaissance des CPC et CGP, produit des effets positifs sur le niveau des habiletés de lecture (tant en ce qui concerne les mots isolés que la compréhension de textes) et d'écriture testées un et deux ans plus tard. Ces progrès ont été observés aussi bien chez des enfants qui acquièrent la lecture et l'écriture normalement que chez ceux qui présentent un risque, voire déjà des difficultés, et au travers de différents niveaux socio-économiques.

L'expression initiale du principe alphabétique se manifeste souvent plus clairement dans l'écriture que dans la lecture : les tentatives de l'enfant pour transcrire les mots révèlent sa compréhension des relations entre « sons » et lettres. Le plus souvent, les débutants transcrivent les mots « comme ils se prononcent » (Treiman, 1993). Il n'y a là rien d'inquiétant, bien au contraire. En fait, **la pratique de l'écriture des mots est un bon moyen d'obliger les enfants à segmenter les formes sonores de ceux-ci, et donc de prendre conscience des phonèmes.** Dans beaucoup de systèmes orthographiques, la CPG est moins consistante que la CGP. Il s'ensuit que les enfants commettent initialement beaucoup d'erreurs par rapport à l'orthographe conventionnelle. Là encore, cela n'a rien d'inquiétant. Très vite, même en CP, les enfants acquièrent des conventions d'écriture, dont certaines traduisent la sensibilité à la morphologie, même si l'usage de cette dernière est encore très incomplet (Marec-Breton, 2003 ; Pacton, Fayol & Perruchet, 2002). **L'écriture est plus difficile que la lecture :** alors que la première exige la remémoration de toutes les lettres dans l'ordre, la seconde peut souvent se contenter d'une exploration plus limitée de l'orthographe des mots.

Les relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture sont réciproques. Au début de l'apprentissage les connaissances sont partielles. La fréquentation de l'écrit et l'instruction induisent un raffinement des connaissances phonologiques. Plusieurs faits attestent que l'expérience de la lecture joue un rôle dans l'installation de la conscience des phonèmes. Par exemple, les illettrés ou ceux qui n'ont pas acquis un système alphabétique échouent aux épreuves de manipulation intentionnelle de phonèmes (Morais et al., 1979) : l'expérience d'un système alphabétique semble nécessaire pour développer la conscience phonémique.

Il est important de noter qu'il n'existe pas de liaison forte entre apprentissage de la lecture et intelligence, au moins en début d'apprentissage (Siegel, 1988). Trois faits en attestent : les lecteurs précoces n'ont pas nécessairement de hauts QI ; les corrélations entre lecture et QI sont faibles en CP et CE1 ; les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture ont souvent un QI supérieur à la moyenne.

En l'absence d'enseignement systématique de la lecture, les enfants peuvent percevoir la lecture comme mémorisation de l'image visuelle des mots sans apprendre comment fonctionne le système des associations graphème-phonème. La mesure selon laquelle l'apprentissage du principe alphabétique dépend de l'enseignement explicite n'est pas claire. Sans instruction directe, le succès de l'apprentissage n'est pas garanti, il est sans doute même peu probable, mais il semble que certains enfants apprennent à lire sans instruction. On connaît toutefois encore trop mal et trop peu ces cas pour en tirer des enseignements clairs. En revanche, on sait qu'avec une pratique suffisante, les enfants ne présentant pas de troubles acquièrent le principe alphabétique et les CGP et CPG.

Apprendre à lire les mots

L'habileté de lecture s'améliore avec la pratique de celle-ci, mais qu'est-ce qui s'améliore exactement ? Dès que le principe alphabétique est acquis, et même si l'éventail des phonèmes et des CGP connus est encore restreint, **les progrès se développent dans deux directions**. La première consiste en la **découverte croissante de l'ensemble des phonèmes et des graphèmes**. La seconde a trait à la **mémorisation de la forme orthographique des mots**.

L'extension des correspondances CPG et CGP

Les progrès suivant l'acquisition du principe alphabétique sont alimentés par plusieurs facteurs qui aboutissent d'abord à l'utilisation de plus en plus rapide et adaptée de ce principe. Les lecteurs qui réussissent appliquent leurs connaissances du principe alphabétique aux mots nouveaux, ce qui induit une extension de la connaissance alphabétique, notamment de la diversité des CGP et de leurs environnements, c'est-à-dire des configurations de lettres dans lesquelles survient telle ou telle transcription. Par exemple, le phonème /o/ se transcrit eau principalement à la finale des mots, mais jamais à l'initiale de ceux-ci. La lecture de mots nouveaux est une habileté productive qui aboutit à la connaissance croissante de la manière dont l'orthographe est reliée à la phonologie, ce qui correspond aux régularités orthographiques. L'acquisition de celles-ci permet d'associer des séquences de phonèmes à des séquences de lettres et de ne plus s'en tenir à des CGP ou des CPG simples. Les observations ont amené à considérer que le principal mécanisme d'apprentissage de ces régularités et de l'orthographe des mots, y compris de ceux qui ont une orthographe inconsistante (qui ne s'écrivent pas comme ils se prononcent), est le **décodage (on dit parfois recodage) phonologique** : le décodage de l'orthographe en prononciation. Ce dernier constitue un **mécanisme d'auto-apprentissage** (Share, 1995).

On peut donc dire que la mise en œuvre du principe alphabétique entraîne à la fois l'extension de la connaissance des phonèmes et des associations qu'ils entretiennent avec les graphèmes et la mémorisation de suites phonémiques et orthographiques et de leurs relations.

La mémorisation de l'orthographe des mots

L'application du principe orthographique et la mise en œuvre du recodage phonologique amènent, comme précédemment évoqué, la mémorisation d'associations entre suites de phonèmes et suites de graphèmes. Les enfants acquièrent ainsi des régularités orthographiques qui leur permettent, d'une part, de lire avec une exactitude et une rapidité croissantes de plus en plus de mots inconnus d'eux et, d'autre part, de transcrire de manière de plus en plus conventionnelle (et pas seulement de manière phonologiquement recevable) les mots dont ils ne connaissent que la forme phonologique (Pacton, Fayol & Perruchet, 2002). Mais les progrès vont au-delà de cette mémorisation de segments de mots.

La rencontre fréquente de ces configurations stables que sont les mots induit leur mémorisation et la constitution du lexique mental orthographique. Ainsi, il a été observé que plusieurs répétitions étaient suffisantes pour obtenir une meilleure performance, quelques jours plus tard, dans la lecture de mots répétés par rapport à des pseudo-mots homophones de ces mots-là et non répétés, aussi bien quand les mots répétés étaient présentés isolément que quand ils figuraient dans un texte à lire pour le sens (Cunningham et al., 2002 ; Share, 1999). Quelques rencontres avec un mot peuvent suffire ou au contraire de nombreuses rencontres sont parfois nécessaires. De très importantes différences interindividuelles existent, dont nous connaissons mal les déterminants. De manière générale, les conditions favorisant la mémorisation de l'orthographe des mots, et donc la constitution du lexique orthographique, nous sont largement méconnues. Il reste que cette mémori-

sation commence très tôt, en fait dès le CP, voire dès les premiers mois de CP, comme l'a montré une étude récente sur l'acquisition de l'orthographe (Martinet et al., 2004). Elle dépend très fortement de la pratique de la lecture et permet d'améliorer considérablement l'efficacité des lecteurs. Au lieu de devoir segmenter les mots, les lecteurs peuvent les traiter directement et ils le font d'autant mieux et plus vite qu'ils les ont rencontrés souvent (ce qu'on appelle l'effet de fréquence). Ils peuvent également lire les mots nouveaux en se référant à leur connaissance de mots voisins du point de vue orthographique, par exemple lire archide /arkid/ par analogie avec orchidée.

À la fin du cycle 2 ou à l'arrivée au cycle 3, les élèves ont normalement rencontré et mémorisé un lexique (mental) orthographique déjà fourni (Lété, 2003). **Pour que la compréhension se déroule efficacement au cours même de la lecture, ces mots doivent être rapidement traités, sans hésitation ni confusion avec d'autres.** Cela implique que la reconnaissance et l'identification en soient « automatiques », et donc mobilisent peu d'attention. Si tel n'est pas le cas, comme pour certains élèves de cycle 3, des activités spécifiques doivent être mises en place pour améliorer la vitesse et l'efficacité du traitement des mots écrits. Pour certains élèves dont les acquis sont plus faibles encore, la décomposition reste très fréquente, et même parfois encore sujette à erreurs. Pour ceux-là, il faut travailler à la fois la décomposition en cherchant à la rendre plus précise, rapide et efficace, et la reconnaissance des mots. Des entraînements spécifiques doivent être notamment consacrés à cette dernière, parfois avec l'aide de personnes spécialisées dans le traitement des troubles de la modalité écrite du langage (Abbott & Berninger, 1999).

Les bons lecteurs lisent avec vitesse et exactitude. Cette fluidité est une dimension reconnue comme importante pour la lecture dans les discours mais elle est souvent négligée. Elle dépend de l'identifica-

tion des mots mais elle ne s'y réduit pas. Elle est fondamentale pour la compréhension. Les recherches mettent en évidence comment elle peut être améliorée. Plusieurs catégories d'interventions ont été envisagées. Celle qui consiste à mettre l'accent sur la pratique de la lecture orale répétée et guidée a un impact positif et significatif au moins en CM1 sur la reconnaissance des mots, la fluidité et la compréhension. Les effets valent pour les bons lecteurs comme pour ceux qui sont en difficulté.

En résumé, la connaissance et la mise en œuvre du principe alphabétique ne suffisent pas à assurer une lecture courante et aisée permettant d'exercer l'activité de compréhension. Pour cela, **le traitement des mots connus doit devenir le plus rapide et automatique possible**. Il est donc nécessaire de concevoir et mettre en place des activités spécifiques qui favorisent la fluidité de la lecture. La pratique régulière de la lecture orale guidée semble à ce jour la plus efficace. Ce qui ne signifie par qu'elle soit la seule.

Lire et comprendre

Dire de la lecture, comme nous l'avons fait au début de ce texte, qu'elle comporte deux dimensions complémentaires ne suffit pas. Il faut ajouter que les lecteurs doivent les gérer simultanément au cours même de la lecture. Or, les êtres humains, et cela d'autant plus qu'ils sont jeunes, ne peuvent mener à bien et parallèlement qu'un nombre très limité d'activités. On dit que **leur capacité de traitement cognitif est limitée** ; il s'agit de la capacité à traiter des informations à un moment donné. En fait, la possibilité de conduire en même temps deux activités dépend de leurs coûts respectifs, lesquels sont liés au degré d'automatisation des opérations requises. Lorsqu'une activité est automatisée, sa mobilisation et sa mise en œuvre sont rapides et peu coûteuses. En revanche, lorsqu'une activité est nouvelle, ou peu usuelle, son coût d'utilisation est élevé du fait qu'elle requiert un contrôle attentionnel. En consé-

quence, il est possible de mener en parallèle deux activités automatisées, une activité automatisée et une autre qui ne l'est pas, mais pas, ou très difficilement, ou sur une période très brève, deux activités attentionnellement coûteuses. Ces trois éventualités sont aisément transposables au domaine de la lecture et permettent de mieux comprendre l'importance qui doit être attachée au traitement efficace du lexique orthographique et à son extension au cours de l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3. En effet, **il est peu probable que l'activité de compréhension des discours et des textes puisse être automatisée**. Elle consiste toujours en la construction mentale d'une représentation de la situation décrite par le texte. Cette construction **nécessite de l'attention et souvent un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente**. Ce sont donc les autres composantes de la lecture-compréhension qui doivent être automatisées ou dont le coût cognitif doit être allégé.

Le lexique...encore et toujours

La connaissance du lexique constitue une source importante de difficultés pour la compréhension en lecture, particulièrement lorsque les textes sont de nature technique et visent à permettre l'apprentissage de notions nouvelles. Toutes les études disponibles ont mis en évidence qu'il existe une forte relation entre l'étendue du lexique, et la compréhension de textes écrits en lecture. L'étendue du lexique conditionne dans une large mesure la compréhension en lecture. Il est clair que **la connaissance du lexique influe directement sur la compréhension de textes**. Les enfants qui disposent du lexique le plus étendu sur un domaine donné sont ceux qui comprennent le mieux les textes relatifs à ce domaine. Aussi, une question importante est-elle de déterminer si l'enseignement explicite du vocabulaire améliore la lecture et la compréhension. Il est avéré qu'un **enseignement du lexique est possible et efficace**.

Toutefois, l'efficacité des leçons de vocabulaire pour la compréhension en lecture reste limitée (Bauman et al., 2003). En effet, le nombre restreint de mots qui y est à chaque fois étudié ne permet pas de rendre compte de l'évolution très rapide du vocabulaire disponible en compréhension chez les enfants (ou chez les adultes). En fait, **c'est la pratique de la compréhension au cours de la lecture qui induit le plus sûrement l'accroissement du lexique** (Cunningham & Stanovich, 1998). Les situations dans lesquelles l'enfant rencontre un mot inconnu durant la lecture d'un texte sont inévitables et fréquentes. Elles conduisent à l'accroissement du lexique mental par des mécanismes que nous méconnaissons. Cette augmentation ne peut toutefois se produire que si la proportion des mots inconnus et la difficulté à en déterminer le sens ne mettent pas la compréhension en échec. La difficulté tient au dosage des mots nouveaux dans les textes et à l'accompagnement dont les enfants bénéficient pour parvenir à l'interprétation de ceux-ci et des textes qui les comportent.

Au total, **le lexique et la compréhension s'influencent réciproquement** et de manière variable au fur et à mesure que s'accroît la pratique de la lecture. Chez les plus jeunes, le vocabulaire disponible à l'oral joue un rôle fondamental dans la compréhension. Les premiers mots acquis sous la modalité écrite s'y trouvent rapportés et le poids des variables culturelles y est sans doute très fort. Ultérieurement, plus les élèves maîtrisent la lecture et sont en mesure de lire par eux-mêmes, plus le lexique augmente et s'organise. En d'autres termes, la connaissance lexicale influe sans doute très fortement sur la compréhension chez les plus jeunes, disons au cours des deux premières années de l'enseignement primaire, alors qu'ensuite la pratique de la lecture induit l'acquisition du lexique, acquisition qui améliore en retour la compréhension, et ainsi de suite. Cette influence réciproque entraîne une augmentation des différences interindividuelles : ceux qui lisent le plus accroissent leur lexique et peuvent ainsi plus vite et mieux traiter les textes nou-

veaux, et dès lors amplifier leur connaissance lexicale. Par contraste, ceux qui lisent peu courent le risque d'une moindre augmentation de leur lexique, laquelle rejaillit sur la compréhension, et donc sur le développement lexical. Cette différenciation progressive est lente et, par conséquent, difficile à percevoir dans la vie quotidienne, y compris dans la classe. Elle est pourtant à l'origine des inégalités les plus flagrantes et les plus difficiles à éradiquer.

En résumé, les données issues de la recherche comme des témoignages des enseignants montrent que **le lexique joue un rôle fondamental dans la lecture et la compréhension**. Il intervient à la fois parce que **la connaissance des mots et de leur sens conditionne la construction de la représentation mentale des situations décrites par les textes** et parce que **le traitement automatique de la forme orthographique des mots est indispensable pour assurer à la lecture une fluidité suffisante pour que la compréhension se déroule de manière harmonieuse**. Il s'ensuit qu'il est nécessaire de penser les interventions sur le lexique dans deux perspectives, l'une mettant l'accent sur son extension – notamment dans les champs disciplinaires – et son organisation – en particulier celle associée à la morphologie –, l'autre s'attachant plus spécifiquement à l'exactitude et à la rapidité du traitement des formes orthographiques.

La compréhension

La lecture nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités en vue de l'accomplissement d'un objectif: **la construction d'une représentation mentale intégrée des informations présentées successivement dans le texte** en fonction du but poursuivi (se distraire, s'informer, explorer un document, etc). Cette construction est nécessairement **progressive** puisqu'elle s'effectue à partir des premiers éléments traités et permet l'élaboration des « fondations » de la représentation, fondations auxquelles sont ensuite rattachées

les informations suivantes (Gernsbacher, 1997). Celles-ci se situent soit en continuité avec les précédentes soit, au contraire, introduisent des données nouvelles, et donc des discontinuités d'intensité variable qui sont de ce fait plus ou moins faciles à intégrer. Au total, **le lecteur est confronté à une double contrainte** : d'une part, **assurer la cohérence de la représentation élaborée à partir des éléments déjà traités** ; d'autre part, **traiter et intégrer des éléments nouveaux** qui à la fois font l'intérêt de la lecture – que serait un texte n'apportant aucune donnée nouvelle ? – et posent le problème de **la modification et de l'actualisation de la représentation jusqu'alors élaborée** (Zwaan & Radvansky, 1998).

Les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes : établir le thème du texte, le lieu et le moment de l'action s'il s'agit d'un récit, regrouper en un ensemble organisé en fonction d'un but les actions d'un personnage, puis d'un autre, et ainsi de suite. Ces informations sont fournies, d'une part, par les indices disponibles dans le texte, d'autre part, par les savoirs dont un individu dispose du fait de son expérience propre ou des enseignements qu'il a reçus et, enfin, par les processus qui permettent d'interpréter les indices et/ou de combler les manques de textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré.

La compréhension présente elle aussi des difficultés spécifiques, indépendamment du fait qu'elle s'exerce en lecture ou lors de la réception d'un film. Celles-ci sont vraisemblablement à l'origine d'une grande partie des faibles performances des enfants qui échouent à l'entrée au collège, de 10 à 15 % de la population scolaire, alors que leur capacité de traitement des mots est normale. Parmi ces difficultés, certaines ont été identifiées et ont donné lieu à des recherches visant à étudier s'il était possible d'enseigner aux enfants des procédures pour les dépasser (Oakhill & Cain, 2003). Deux catégories de difficulté ont ainsi été particulièrement abordées : le traitement des inférences ; le traitement des anaphores.

Le traitement des inférences

Lorsque deux propositions ou phrases successives ne comportent pas d'élément commun, leur mise en relation ne peut s'effectuer de manière rapide et facile. Ainsi, dans les deux phrases « Les vacanciers sortirent le pique-nique du coffre. La bière était tiède. » la mise en relation exige que le groupe « la bière » soit associée au groupe « pique-nique ». Elle peut conduire à ce que le lecteur estime avoir lu « Les vacanciers sortirent la bière tiède du coffre ». Cette mise en relation constitue une **inférence**, c'est-à-dire un recours à des **connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte et que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrits**. La mobilisation de ces connaissances dépend d'abord de leur disponibilité - on imagine que ceux qui n'ont jamais ni pratiqué ni entendu évoquer un pique-nique ont des difficultés pour interpréter de telles séquences - ainsi que de leur accessibilité : plus une association est fréquemment utilisée et plus elle est facile à mobiliser. La remémoration ou la réalisation d'une inférence présente donc un certain coût, qui se traduit par exemple par un ralentissement de la vitesse de lecture. En fait, la réalisation des inférences est nécessaire pour établir la continuité dans la construction de la représentation mentale de la situation décrite par le texte. En son absence, la compréhension se limite en l'élaboration « d'îlots de signification » juxtaposés et n'aboutit pas à l'intégration de toutes les informations.

Les données de la recherche montrent que les lecteurs en général, et les faibles compreneurs en particulier, tendent à n'effectuer qu'un nombre restreint d'inférences. Toutefois, **les entraînements à la réalisation des inférences qui ont été conduits auprès d'enfants de 7 à 10 ans montrent qu'on peut améliorer la production de celles-ci**, ce qui induit une meilleure compréhension (Bianco, 2003 ; Oakhill & Yuill, 1996 ; Yuill & Oakhill, 1991). Ces

entraînements provoquent notamment de nets progrès chez les faibles compreneurs. Ceci suggère que ces derniers n'étaient pas conscients de leurs possibilités et de la nécessité des inférences ou bien ignoraient la manière de procéder. Dans le premier cas, il s'agit d'une méconnaissance de savoirs relatifs à la dimension métacognitive de la compréhension (voir plus loin). Dans le second, les lacunes portent sur la connaissance et la mise en œuvre des savoir-faire (ou procédures) susceptibles de faciliter la compréhension. L'instruction explicite a provoqué un apprentissage des procédures à mettre en œuvre et des conditions dans lesquelles elles sont susceptibles de s'appliquer. Ces résultats ouvrent évidemment d'intéressantes perspectives pour l'intervention pédagogique.

Le traitement des anaphores

Les relations anaphoriques permettent de déterminer si un objet ou une personne évoqués dans une proposition sont les mêmes que dans une autre proposition ou phrase, en général antérieure. Elles servent d'abord à assurer la continuité, notamment référentielle, des informations. Ainsi, dans « Le garçon et la fillette jouaient dans la cour. Elle le poursuivait. » elle renvoie sans ambiguïté à la fillette et le au garçon. Les personnages introduits dans la première phrase sont repris dans la seconde et de nouvelles informations sont évoquées, qui font « avancer » la situation. Ces relations sont marquées essentiellement par les articles (indéfini/défini), les adjectifs démonstratifs et possessifs et les pronoms, mais aussi par l'utilisation d'autres mots quasi-synonymes, au moins dans un contexte donné (*chien / animal / cocker*). Leur interprétation exige que les lecteurs/auditeurs distinguent les différents types de marques (pronoms, articles) et les associent aux entités correctes (personnages déjà connus et évoqués ou non), de sorte que les informations nouvelles relatives à ces entités leur soient correctement associées et que la représentation mentale de la situation décrite puisse être élaborée de la manière la plus précise possible.

On parle ainsi de la résolution des anaphores.

Les évaluations conduites par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation Nationale font toutes état en ce qui concerne le Français de difficultés relatives à l'interprétation et à la production des anaphores. Les données de la recherche confirment que **même les bons lecteurs commettent fréquemment des erreurs d'interprétation des anaphores** (Ehrlich & Remond, 1997).

La résolution des anaphores dépend essentiellement de deux facteurs. Elle dépend d'abord de **la distance physique entre le pronom et son référent**, et donc de la proximité de la mention de l'entité référée. Plus la distance s'accroît et plus la récupération du référent demande de temps et d'efforts ; plus aussi les risques d'erreurs augmentent. Toutefois, cet effet négatif de la distance vaut essentiellement pour les personnages secondaires. Elle dépend ensuite de **la nature des anaphores**, notamment de leur caractère plus ou moins explicite : les pronoms diffèrent en fonction du genre (*il / elle* ou *le / la*, mais *lui* quel que soit le genre) et du nombre (*le-la / les ; lui / leur*). La résolution des anaphores est d'autant plus rapide et précise que les déterminants ou pronoms sont sujets plutôt que compléments, qu'ils sont explicites et qu'ils portent des indications susceptibles de prévenir ou écarter les ambiguïtés.

Les recherches conduites sur les possibilités d'amélioration du traitement des anaphores ont, comme dans le cas des inférences, mis en évidence que **les enfants, et en particulier les faibles compreneurs, bénéficient d'un entraînement à l'interprétation des anaphores** (Bauman, 1986). Les résultats obtenus sur des populations d'élèves français de cycle 3 recourent ceux antérieurs rapportés sur les jeunes anglais. Là encore, ces résultats ouvrent des perspectives pédagogiques intéressantes (Bianco, 2003).

De manière plus générale, on peut, d'une part, enseigner le traitement de difficultés spécifiques, telles les inférences et la résolution des anaphores et, d'autre part, envisager plus globalement l'amélioration de la conscience, des attitudes et des comportements des lecteurs, indépendamment des caractéristiques des textes qu'ils ont à aborder. C'est ce que tente l'approche métacognitive de la lecture compréhension.

Contrôler et gérer sa compréhension

Pour parvenir à une compréhension satisfaisante d'un texte, **le lecteur doit régulièrement déterminer s'il a ou non compris la partie de ce texte qu'il a déjà traitée**. Ce contrôle permet **d'autoréguler la compréhension** afin de la rendre plus efficace, c'est-à-dire de mettre en place **des stratégies de lecture**. Par exemple, le lecteur peut se construire un résumé de ce qu'il a lu afin de déterminer s'il a une « vue d'ensemble » du contenu du texte. Par exemple encore, s'il détecte une incompréhension ou s'il a simplement un doute sur sa capacité à se représenter la situation décrite par le texte, il peut revenir en arrière et en relire une part plus ou moins importante : quelques mots, une phrase, un paragraphe, etc. Il peut enfin simplement ralentir la vitesse de lecture pour mieux intégrer les informations (Fayol & Gaonach, 2003).

Les stratégies de lecture

Les recherches ont montré que les bons lecteurs confrontés à des textes difficiles procèdent de manière **stratégique**. Ils passent en revue le texte à lire, lisent sélectivement, résumant et reviennent sur les informations à retenir. Ces stratégies visent à assurer l'efficacité de la compréhension en l'organisant et en en gérant soigneusement le déroulement (ONL, 2000).

Trois facteurs influent sur la gestion et le contrôle de l'activité de lecture. Le premier a trait aux genres ou types de textes. Il existe un

impact des types textuels sur l'exercice de la compréhension (voir ci-avant). Le deuxième facteur concerne **le contenu évoqué dans le texte**. Plus ce contenu est connu du lecteur, plus la compréhension s'exerce de manière aisée, et donc, plus le contrôle en est rapide et aisée, comme l'atteste la facilité avec laquelle les spécialistes d'un domaine réalisent les résumés de textes portant sur ce domaine. Au contraire, plus les connaissances du lecteur sont faibles relativement au domaine abordé et plus la gestion de l'interprétation est lente, laborieuse et peu fiable. Le troisième facteur relève **des objectifs de lecture** : se distraire, s'informer rapidement, apprendre, se cultiver, etc. Les objectifs poursuivis par le lecteur – qu'il les ait déterminés par lui-même ou qu'ils lui aient été imposés par la situation ou les consignes – guident à la fois la prise d'information et la construction de la représentation mentale associée au texte. Par exemple, les adultes bons lecteurs sont plus vigilants en ce qui concerne la cohérence et s'attachent plus à évaluer leur propre compréhension quand ils lisent en vue d'apprendre qu'en vue de se distraire.

Les données portant sur le tout venant des lecteurs ont montré que ceux-ci ont de moindres performances en lecture et qu'ils ont moins recours aux stratégies que les lecteurs experts, par exemple, qu'ils relisent moins les passages les plus difficiles à interpréter ou qu'ils modulent moins leur vitesse de prise d'information en fonction des obstacles rencontrés. **Les expériences consistant à enseigner les stratégies de lecture – pauses, retours en arrière, résumés de passages déjà traités, etc – attestent que l'instruction ainsi dispensée améliore les performances des lecteurs, même s'il s'agit d'enfants ayant des troubles de l'apprentissage. En somme, il est possible de rendre stratégiques même les faibles lecteurs (Paris, Lipson & Wixson, 1983).**

La difficulté tient à ce que **nous savons peu de choses sur la manière dont l'instruction concernant les stratégies peut être conçue et mise en œuvre pour induire l'apprentissage de la flexi-**

bilité dans l'activité de lecture chez tous les élèves. De fait, l'étude des stratégies de lecture mobilisées par les « experts », et qui constituent nécessairement ce vers quoi la compétence des élèves doit tendre à terme, est peu avancée. Les principales données ont été recueillies par les chercheurs qui ont étudié l'entraînement métacognitif.

L'entraînement métacognitif

Tous les auteurs de travaux relatifs à l'entraînement métacognitif postulent que **les activités cognitives de « haut niveau », telle la compréhension en lecture, peuvent s'analyser en procédures ou stratégies** (se poser des questions, résumer, rechercher des idées, etc). Celles-ci peuvent être amenées à la conscience, soit par prise de conscience à partir de l'action propre soit par explicitation par autrui ; **elles peuvent aussi être enseignées et pratiquées, comme toutes les procédures**. Ces postulats peuvent être discutés. On peut aussi adopter à leur égard un point de vue pragmatique et s'attacher aux résultats obtenus au cours des deux dernières décennies à partir des recherches qu'ils ont impulsées ; ce que nous ferons.

Deux courants ont mis en place des entraînements métacognitifs (Remond, 2003) : le premier s'appuie sur **l'enseignement réciproque** dans lequel maître et élèves collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle dirigeant le groupe ; le second recourt à **l'instruction directe** par les enseignants des stratégies de contrôle et régulation de la compréhension. Cette opposition est toutefois dépassée dans la pratique puisque la moitié des entraînements basés sur l'enseignement réciproque associent maintenant ces deux modes d'intervention.

Les résultats des entraînements généraux de type métacognitif convergent pour montrer que **l'enseignement des aspects méta-**

cognitifs de la compréhension (contrôle et connaissances) améliore les performances des enfants, même de ceux qui présentent des difficultés ou retards (Gersten et al., 2001). Ces programmes ne s'opposent pas mais complètent les entraînements spécifiques qui ciblent l'amélioration du traitement des inférences ou encore celui des anaphores.

Pour conclure sur les relations entre lire et comprendre

La maîtrise de la lecture compréhension est toujours relative. Nous sommes tous, à un moment ou un autre, de faibles compreneurs, accaparés que nous sommes par le traitement de mots techniques trop nouveaux ou dépassés par la saisie du sens de textes qui exigent des connaissances spécifiques. Nous éprouvons tous à un moment ou un autre de la fatigue en lisant un texte difficile (pour nous), alors même que, dans d'autres circonstances, la lecture nous paraît facile et nous nous demandons comment elle peut poser problème à certains. En fait, ces sentiments et prises de conscience apparemment contradictoires tiennent à ce que pour l'adulte bon lecteur comme pour l'enfant débutant **lire nécessite toujours la coordination de deux activités - le traitement du code et la gestion de la compréhension - dont chacune présente un coût, variable selon les textes et leurs contenus.** Garder cela présent à l'esprit peut contribuer à la fois à mieux comprendre les difficultés de certains individus et à mettre en place des situations destinées à prévenir ou éviter l'échec. Trois exemples illustreront cette mise en perspective.

Premièrement, **les enfants qui sont en phase d'apprentissage du code (CP) peuvent très difficilement conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture.** L'essentiel de leur attention est capté par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources attentionnelles suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits. Or, ces enfants disposent déjà

d'habiletés très développées de compréhension, qu'il exercent aussi bien à l'oral que sur des supports imagés. Il s'ensuit que le matériel utilisé pour l'apprentissage, et qui doit satisfaire certaines contraintes, notamment du fait qu'il doit être centré sur l'acquisition du code alphabétique, présente souvent un intérêt discutable du point de vue de la compréhension. Diverses solutions ont été envisagées, depuis la correspondance scolaire jusqu'à l'utilisation du roman. Toutes posent le problème de l'articulation de deux objectifs difficiles à concilier au moins initialement : l'apprentissage du code alphabétique et le travail relatif à la compréhension.

Deuxièmement, au fur et à mesure que l'enfant progresse dans l'apprentissage du code, l'identification des mots déjà rencontrés et le traitement des mots nouveaux s'accélèrent et se font plus précis. Le coût attentionnel de ces activités se trouve d'autant réduit, et la compréhension peut de mieux en mieux s'exercer parallèlement au décodage. C'est ce qui explique que la relation entre décodage et compréhension lors de la lecture devient de plus en plus forte avec le niveau scolaire. Pourtant, **les contraintes de capacité subsistent**. En particulier, il reste difficile pour les enfants de faire simultanément face à des traitements complexes sur le code, par exemple en raison de la présence de nombreux mots nouveaux, et sur la compréhension, par exemple lorsque le thème abordé n'est pas familier. Le cumul des deux, fréquent du fait qu'un thème peu connu exige souvent le recours à un lexique spécialisé, risque de mettre les lecteurs en difficulté, et cela quel que soit leur âge ou niveau intellectuel. **En conséquence, il est nécessaire de mettre en adéquation les difficultés des textes et les objectifs poursuivis**. Si le but est de travailler sur le code, par exemple en recherchant l'acquisition de mots nouveaux, il est prudent de limiter au maximum les difficultés de compréhension, soit par une préparation préalable soit par un tutorat en cours de lecture. Au contraire, s'il s'agit de mettre l'accent sur la compréhension ou sur l'acquisition de nouvelles notions, il convient plutôt de réduire le coût des traitements du code.

Troisièmement, le fait que l'activité de lecture présente deux dimensions ouvre la voie à des compensations. Les difficultés dans l'identification des mots pourraient par exemple être compensées par les habiletés dans la compréhension du sens du texte. Le contexte constitué par la phrase en cours de lecture et/ou le texte déjà lu pourraient faciliter la reconnaissance des mots. Une telle facilitation a été observée chez les faibles lecteurs mais pas ou beaucoup moins chez les bons lecteurs. Chez ces derniers, la reconnaissance des mots est trop rapide pour que la facilitation contextuelle puisse produire des effets repérables. Toutefois, les bons lecteurs présentent aussi une facilitation contextuelle lorsque les stimuli visuels sont dégradés (mots partiellement effacés par exemple) ou que des mots rares sont utilisés. Les faibles lecteurs, eux, étant plus lents et commettant plus d'erreurs, sont plus sensibles à l'effet de facilitation contextuelle. **Le recours au contexte pour traiter l'identification des mots est disponible chez tous, mais il est coûteux.** Il entraîne une focalisation des ressources attentionnelles sur le traitement du code, qui s'effectue aux dépens de la gestion de la compréhension du texte. Lorsque cette situation se produit de temps en temps, elle n'est pas préjudiciable à la compréhension, ou alors la difficulté induite peut rapidement être surmontée. C'est notamment le cas lorsque les enseignants utilisent sciemment le contexte en s'appuyant sur des textes conçus à cet effet et en contrôlant la manière dont procèdent les élèves. En revanche, lorsque des lecteurs sont obligés d'y faire fréquemment appel dans leur pratique quotidienne, les risques d'échec de la compréhension augmentent. C'est pourquoi, **l'accent doit être mis sur l'automatisation de l'identification de mots, de sorte que le recours au contexte reste limité.**

Quelques remarques finales...

... sur les neurosciences de la lecture

Ayant examiné les deux dimensions complémentaires de la lecture que sont l'identification des mots écrits et la compréhension, nous avons terminé en insistant sur ce qui, dans l'identification des mots, constitue une condition très importante de la compréhension, à savoir son automatisation, ou, en termes observables, son extrême rapidité et précision. Chez le lecteur expert, la plupart des mots peuvent être identifiés en 250 ou 300 millièmes de seconde. À titre de comparaison, la réponse d'identification d'un nom de couleur est généralement plus rapide que la réponse d'identification de la couleur dans laquelle un mot est écrit. Cette rapidité de l'identification des mots écrits est le signe d'une automatisation des processus correspondants. En outre, quand un nom de couleur est écrit dans une autre couleur, la réponse d'identification de celle-ci est retardée en conséquence de l'interférence due à l'identification du mot. (Pour une revue de cet effet, appelé effet Stroop du nom du psychologue américain qui l'a découvert, lire Jensen et Rohwer, 1996). Autrement dit, l'identification des mots écrits est devenue non seulement automatisée mais aussi irrépressible. Dans une situation où le lecteur aurait tout intérêt à ne pas lire, il ne peut pas s'en empêcher même s'il lui est demandé de faire attention à une autre dimension du stimulus. En résumé, les processus d'identification des mots écrits sont inconscients (par simple introspection, nous ne savons pas comment nous identifions un mot), automatiques et irrépressibles.

Pour qu'un système de traitement présente ces caractéristiques sans qu'il assure une fonction biologiquement déterminée, il faut en toute vraisemblance qu'il ait été mis en place à la suite d'une pratique intensive. L'expression « mis en place », dans le cas présent, n'est pas métaphorique. En réalité, parmi les aires cérébrales impli-

quées dans l'activité de lecture, une aire dans la partie médiane du gyrus fusiforme de l'hémisphère gauche intervient dans le traitement des structures orthographiques (McCandliss, Cohen & Dehaene, 2003). Les chercheurs qui étudient les fonctions de cette aire divergent quant à son degré de spécificité. Alors que certains pensent qu'elle n'intervient que dans l'identification des structures orthographiques, d'autres rapportent des données suggérant qu'elle est également impliquée dans le traitement de stimuli visuels non-verbaux. Quoi qu'il en soit, les observations les plus pertinentes pour la question que nous examinons sont les suivantes.

Cette aire est activée 180 à 200 millièmes de seconde après le début de la présentation d'un mot ou pseudo-mot écrit, ce qui permet d'affirmer que la connaissance des structures orthographiques possibles dans la langue est représentée dans l'aire en question, indépendamment du fait que ces structures correspondent ou non à des mots existants. Elle n'est pas impliquée dans le traitement des lettres en tant que telles puisqu'elle ne réagit pas particulièrement à la présentation d'une séquence illisible (et illégale du point de vue des règles graphotactiques de la langue) de consonnes, telle que « xjppqt ».

Cette aire de la partie médiane du gyrus fusiforme gauche n'est pas activée lors de la présentation auditive des mots ou des pseudo-mots, ce qui implique qu'elle n'est pas concernée par le traitement de structures purement phonologiques. **C'est bien pour la lecture et non pas pour la reconnaissance de la parole qu'une compétence particulière s'y est développée.**

Les modifications physiques des mots (TABLE – table – tAbLe), de même que leur fréquence d'usage, n'affectent pas l'amplitude de l'activation observée. Ainsi, la connaissance des structures orthographiques n'est pas une connaissance de leur forme physique, mais bien celle de **leur identité abstraite** ; et cette connaissance est pré-

lexicale, en ce sens qu'elle intervient à une étape de traitement qui précède l'intervention des facteurs lexicaux. L'activation de cette aire a lieu même quand, grâce à l'utilisation des techniques de masquage visuel, on empêche le lecteur de reconnaître le mot présenté. Ceci suggère que le traitement des structures orthographiques qui y a lieu n'est pas, ou pas nécessairement, conscient.

Ci-avant, nous avons argumenté en faveur de l'idée que le décodage phonologique est le principal mécanisme d'apprentissage de l'orthographe des mots. Cette idée est confirmée par les observations réalisées sur l'activation de la partie médiane du gyrus fusiforme gauche lorsque des lecteurs sont exposés à des séquences légales de lettres. En effet, l'amplitude de l'activation de cette aire présente, chez des individus âgés de 7 à 17 ans, une corrélation positive avec la performance à des épreuves de décodage graphème-phonème (lecture de pseudo-mots). Notons que cette activation n'est pas observée chez les enfants de CE1 mais bien chez ceux de CM2. Plus démonstratif encore, l'entraînement de l'habileté de décodage chez des enfants qui pâtissent de troubles de l'apprentissage de la lecture est associé à des modifications dans l'amplitude de l'activation du gyrus fusiforme gauche. Le décodage phonologique est donc un facteur important du développement de la fonction de représentation des propriétés structurelles des mots écrits.

De manière plus générale, nous pouvons affirmer que la lecture experte est servie par un ensemble de processus mentaux spécifiques, automatiques et inconscients – ceux qui interviennent dans l'identification des mots écrits –, et que ce système s'installe progressivement sur la base de l'utilisation efficace d'une procédure qui est consciente, intentionnelle et contrôlée : le décodage phonologique.

... sur le rôle des unités infra-lexicales
dans le traitement des mots chez le lecteur expert

Au cours de l'apprentissage, le décodage sur la base des correspondances « lettre-son » cède la place, très tôt d'ailleurs, à un décodage plus efficace, sur la base de correspondances entre unités plus pertinentes (la paire graphème-phonème) et plus larges (par exemple, la syllabe).

Étant donné que les structures phonologiques et orthographiques des mots ne sont pas nécessairement les mêmes pour toutes les langues qui s'écrivent au moyen d'un alphabet, les unités intermédiaires entre la lettre et le mot écrit peuvent varier suivant la langue (Ziegler et al., 2001). Seule la recherche scientifique, qui est encore à ses débuts en ce qui concerne cette question, notamment pour ce qui est du français, permettra d'établir quelles unités sont utilisées par le lecteur expert et comment la progression vers ces unités est réalisée.

Ci-dessous, nous présentons l'exemple d'une recherche récente menée en anglais sur le rôle des unités intermédiaires dans l'identification des mots écrits (Taft, 2001). Nous le faisons parce qu'elle montre de manière claire le lien de dépendance dans laquelle se trouve la compréhension des textes vis-à-vis de l'identification des mots écrits et, par transitivité, puisque l'identification de ces mots repose sur le traitement d'unités intermédiaires, vis-à-vis du type d'unité. Dans cette étude, deux groupes de participants, tous étudiants universitaires, ont été constitués à partir de leurs résultats à un test assez exigeant de compréhension de textes : en moyenne, le groupe des plus mauvais lecteurs n'a obtenu que 10 réponses correctes à 57 questions de compréhension, contre 28 pour le groupe des meilleurs lecteurs. Les participants ont par ailleurs été soumis à un test de décision lexicale dans lequel ils étaient exposés à des séquences de lettres et devaient décider, le plus rapidement possible sans commettre d'erreur, si chaque

séquence était ou non un mot. À l'intérieur de chaque séquence il y avait un espace blanc entre deux lettres que les participants de l'expérience étaient priés d'ignorer et, évidemment, c'était le type d'unités séparées par cet espace blanc qui était manipulé. Ainsi, la présentation du mot PANIC sous la forme PA NIC mettait en évidence la syllabe, tandis que sa présentation sous la forme PAN IC mettait en évidence un autre type d'unité, la BOSS, ou « Basic Orthographic Syllabic Structure ». Sur la base de l'idée qu'une perturbation (ici, l'espace blanc) est moins perturbatrice à la frontière entre unités perceptives qu'en leur sein, la forme qui se révélerait la moins dérangeante pour la tâche indiquerait laquelle des unités, syllabe ou BOSS, est davantage utilisée par les lecteurs anglophones. Les résultats ont montré que le groupe des bons lecteurs (en compréhension de textes) était plus rapide et plus précis lorsque l'espace blanc se trouvait à la frontière de la BOSS, tandis que le groupe des mauvais lecteurs présentait une meilleure performance lorsque l'espace blanc se trouvait à la frontière syllabique. Ceci suggère que les lecteurs les moins performants en compréhension de textes sont ceux qui utilisent (encore...) des unités syllabiques, tandis que les meilleurs comprennent sont ceux qui auraient évolué vers une segmentation du mot telle que la première syllabe s'étend autant que possible (dans l'exemple indiqué, de manière à incorporer la coda N). Cette conclusion vaut, bien entendu, pour l'anglais. Il faut se garder de l'étendre sans précaution au cas du français. Mais une conclusion plus générale peut être avancée, et la voici. Il semble y avoir une relation entre le type d'unité sub-lexicale utilisée dans l'identification des mots écrits et la compréhension de textes : l'identification sur la base de certaines unités serait plus efficace que sur la base d'autres unités, ce qui entraînerait que l'utilisation des premières permettrait de consacrer plus de ressources cognitives à la compréhension. On retrouve ici l'idée précédemment évoquée que les ressources mémorielles ou attentionnelles du lecteur étant limitées toute dimension qui en capte une partie le fait aux dépens des autres dimensions impliquées dans la même activité.

... et sur l'importance d'enseigner la psychologie de la lecture
à ceux qui enseignent la lecture

À travers les générations, beaucoup d'enfants ont appris à lire grâce au dévouement, à l'intuition et à la sensibilité de maîtres qui n'avaient pas une connaissance consciente des processus d'apprentissage de la lecture, tels que nous les avons décrits ici. Mais il est raisonnable de supposer que cette connaissance peut contribuer à augmenter l'efficacité de l'instruction.

Il est souvent dit que les recherches sur l'enseignement de la lecture sont encore trop peu nombreuses et informatives par rapport aux recherches sur l'apprentissage. Pour cette raison, il est pertinent de décrire ici une étude récente qui met en évidence l'impact qu'a la formation des maîtres en matière de psycholinguistique cognitive de la lecture sur les résultats ultérieurs de leurs élèves en lecture et en écriture (McCutchen et al., 2002).

Des professeurs de GS et de CP, aux États-Unis d'Amérique, ont participé à un « institut d'été », pendant deux semaines, au cours desquelles ils ont été sensibilisés à l'importance de la conscience phonémique et aux manières de susciter son développement chez les enfants pré-lecteurs et chez les apprentis-lecteurs, ainsi qu'à l'importance de la maîtrise des correspondances graphème-phonème. Il leur a été montré quels types d'activités pourraient permettre aux enfants de comprendre que plusieurs lettres peuvent correspondre à un seul phonème et que plusieurs phonèmes peuvent correspondre à une seule lettre. La manière d'évaluer la progression de ces compétences chez les enfants a aussi été traitée. Les maîtres ont reçu une information relative à la structure phonologique et au système orthographique de la langue. Il leur a été dressé un tableau rapide de l'évolution en lecture et en écriture du lecteur débutant. Enfin, l'importance d'un enseignement explicite de la compréhension a été soulignée et illustrée. Ces maîtres, ainsi que ceux de groupes témoins

de GS et de CP qui n'ont pas reçu cette formation spécifique, ont ensuite été suivis régulièrement pendant une année scolaire au moyen de visites informelles dans les écoles ainsi que de trois séances d'accompagnement plus formel, toutes destinées à les aider dans la compréhension des fondements théoriques de leurs pratiques.

Les résultats de l'étude ont montré, au cours de l'année qui a suivi l'institut d'été, des changements de la pratique en classe chez les maîtres des groupes expérimentaux : plus de temps consacré au développement de la conscience phonologique, notamment en GS, et une plus grande explicitation du code et un enseignement plus intensif de la compréhension au CP. La démonstration de l'efficacité de la formation fournie aux maîtres dans cette étude est à chercher dans l'observation de progrès plus importants chez les enfants des groupes expérimentaux que chez ceux des groupes témoins. En GS, la supériorité du groupe expérimental a été constatée dans des tests de conscience phonologique (par exemple pointer le dessin dont le nom partage le « son » initial avec un autre nom ;...), de fluidité orthographique (écriture rapide de l'alphabet), et de lecture de mots en fin d'année. Sans surprise, du fait de performances encore assez faibles, il n'y avait pas eu de différence en ce qui concerne la compréhension d'une histoire lue à haute voix. Au CP, la supériorité du groupe expérimental s'est manifestée aux mêmes épreuves qu'en GS et, en outre, en compréhension de textes et en orthographe.

L'efficacité d'un programme d'enseignement dépend de beaucoup de facteurs et il est sans doute irréaliste de prétendre suivre à la lettre un corpus de recettes sans tenir compte du contexte socio-culturel des enfants, de leur niveau cognitif et langagier, de leur motivation,... Ce que l'étude décrite brièvement ci-dessus nous révèle est tout autre chose. C'est que, dans la formation des maîtres, un effort crucial, mais pas nécessairement très long et coûteux, doit être entrepris pour leur apporter la connaissance, mieux encore la compréhension, des notions de base relatives à la langue et à son système orthographique, des dimensions de la lecture, de comment elles

s'articulent et comment leur importance relative évolue au cours de l'apprentissage, de la nature précise des processus mentaux engagés, des sources de difficultés ou de troubles... Les programmes de formation des maîtres doivent encore s'affiner au travers de la confrontation des apports de la recherche et des expériences de terrain. Mais un premier pas, déjà énorme, peut être franchi en reconnaissant que, si c'est au niveau de la formation des maîtres qu'il faut agir aujourd'hui en toute priorité, il ne peut pas s'agir de dispenser n'importe quelle formation. Il convient de concevoir une formation cohérente avec ce que nous apprennent les sciences de la lecture.

Références

- Aaron, P. G. (1991). Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests ? *Journal of Learning Disabilities*, 24, 178-186.
- Abbott, S.P. et Berninger, V.W. (1999). It's never too late to remediate : Teaching word recognition to students with reading disabilities in grades 4-7. *Annals of Dyslexia*, 49, 222-250.
- Bauman, J.F. (1986). Teaching third grade students to comprehend anaphoric relationships : The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21, 70-90.
- Bauman, J.F., Edwards, E.C., Boland, E.M., Olejnik, S. et Kama'enui, E.J. (2003). Vocabulary tricks : Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students'ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40, 447-494.
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In D. Gaonach et M. Fayol. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.
- Braibant, J. M. (1994). Le décodage et la compréhension. In J. Grégoire & B. Pierart (Eds.). *Évaluer les troubles de la lecture* (pp. 173-194). Bruxelles : De Boeck.
- Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E., et Share, D.L. (2002). Orthographic learning during reading : examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 185-199.
- Cunningham, A.E. et Stanovich, K.E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ehlich, M-F. et Remond , M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders : French children's processing of anaphoric devices in written text. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 291-309.

- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : P.U.F.
- Fayol, M. et Gaonach, D. (2003). La compréhension : une approche cognitive. In D. Gaonach et M. Fayol. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette
- Gernsbacher, M.A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P. et Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities : A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Jensen, A.R., et Rohwer, W.D. (1966). The Stroop word-color test : A review. *Acta Psychologica*, 60, 157-171.
- Kail, M. et Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*, Vol. 1 et 2. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lété, B. (2003). Building the mental lexicon by exposure to print : A corpus based analysis of French reading books. In P. Bonin (Ed.), *Mental lexicon*. Nova Science Pub.
- Lieberman, A.M., Cooper, F.S., Shankweiler, D., et Studdert-Kennedy, M. (1967). *Psychological Review*, 24, 431-461.
- McCandliss, B.D., Cohen, L., et Dehaene, S. (2003). The visual word form area : expertise for reading in the fusiform gyrus. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 293-299.
- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, S.N., Cox, S., Potter, N.S., Quiroga, T., et Gray, A.L. (2002). Beginning literacy : Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 69-86.
- Marec-Breton, N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Rennes 2, non publiée.
- Martinet, C., Valdois, S. et Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of reading acquisition. *Cognition*, 91, B11-B22.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., et Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ? *Cognition*, 7, 323-331.
- Nation, K. (1999). Reading skills in hyperlexia : A developmental perspective. *Psychological Bulletin*, 125, 338-355.
- Oakhill, J. et Cain, K. (2003). The development of comprehension skills. In T. Nunes and P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Dordrecht (The Netherlands), Kluwer Academic Publisher.

- Oakhill, J. et Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability : Processes and remediation. In C. Cornoldi et J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties : Processes and intervention*. Mahwah (N.J.) : Lawrence Erlbaum Associates.
- ONL (1998). *Apprendre à lire*. Paris : CNDP et O. Jacob.
- ONL (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : CNDP et O. Jacob.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2002). Acquérir l'orthographe du Français: Apprentissages implicites et explicites. In A. Florin et J. Morais (Eds.), *La maîtrise du langage*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Pang, E.S., Muaka, A., Bernhardt, E.B., et Kamil, M.L. (2003). *Teaching reading*. Publication de l'Académie Internationale d'Éducation et du Bureau International d'Éducation, UNESCO.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. et Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cotelli, M., Cossu, G., Corte, F., Lorusso, M., Pesenti, S., Gallagher, A., Perani, D., Price, C., Frith, C.D., et Frith, U. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3, 91-96.
- Remond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. In D. Gaonach et M. Fayol. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.
- Seymour, P.H.K., Aro, M., et J.M. Erskine en collaboration avec le réseau Action COST (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching : Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D.L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning : a direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Siegel, L.S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. *Canadian Journal of Psychology*, 42, 201-215.
- Sprenger-Charolles, L. (2003). Linguistic processes in reading and spelling : the case of alphabetic writing systems : English, French, German, and spanish. In T. Nunes and P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Dordrecht (The Netherlands), Kluwer Academic Publisher.
- Taft, M. (2001). Processing of orthographic structure by adults of different reading ability. *Language and Speech*, 44, 351-376.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell : A study of first-grade children*. New York : Oxford University Press.

- Waley, A.C. (1993). The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation ability. *Developmental Review*, 13, 286-350.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problem in text comprehension*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Ziegler, J., Perry, C., Jacobs, A.M. et Braun, M. (2001). Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science*, 12, 379-384.
- Zwaan, R.A. et Radvansky, G.A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

La réception des travaux de l'ONL

Table ronde animée par **Jean-François Rouet**
CNRS, Université de Poitiers,
membre de l'ONL

Claudine Garcia-Debanc
Professeure à l'IUFM Midi-Pyrénées,
membre de l'ONL

Martine Safra
Inspectrice générale de l'Éducation nationale,
membre de l'ONL

Jean Hébrard
Inspecteur général de l'Éducation nationale,
membre de l'ONL

Jean-François Rouet

L'Observatoire national de la lecture mène depuis près de dix ans un travail de réflexion et d'analyse sur la lecture, son enseignement et sa pratique. Les résultats de ce travail sont communiqués sous différentes formes : rapports, journées, actions d'information et de communication.

Nous aborderons ici la question de l'impact de ce travail. Son objectif est de modifier, dans le bon sens, les méthodes et les pratiques, favorisant ainsi une véritable ingénierie.

Chacun des intervenants répondra à trois questions.

- Quel est l'impact, en l'état actuel des choses, des travaux de l'Observatoire national de la lecture ?
- Existe-t-il des points critiques ?
- Comment progresser pour assurer un bon transfert entre la réflexion des scientifiques et les pratiques ?

L'impact des travaux de l'Observatoire national de la lecture

Martine Safra

Lire au CP

L'influence directe de l'Observatoire national de la lecture sur les classes est extrêmement modérée. Les travaux de l'Observatoire national de la lecture ont encore besoin d'être médiatisés. En 1998, *Apprendre à lire* a ébranlé nombre d'habitudes et de convictions, parfois de façon douloureuse. L'ouvrage a notamment provoqué des réflexions sur les éléments qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture. Les programmes de 2002 traduisent une forte convergence avec les conclusions de l'Observatoire national de la lecture et s'ils ont été bien reçus, c'est pour partie sans doute parce que la publication de 1998 a ouvert la voie à des réflexions nouvelles sur l'apprentissage de la lecture.

Avec les programmes, le livret *Lire au CP* constitue une référence importante pour les enseignants. C'est un outil utile et immédiatement utilisable par les maîtres. Il propose trois étapes : le début de CP, le milieu de CP et le début de CE1. Les maîtres sont invités à s'interroger sur les compétences acquises par les élèves à chacune de ces trois étapes.

Lire au CP présente des entrées qui se recoupent : comprendre, établir des correspondances entre l'oral et l'écrit, identifier les composantes sonores du langage, écrire, dire, redire, raconter. Dans la partie relative au début de CP, plusieurs questions sont posées. L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques ? Manifeste-t-il une sensibilité phonologique (production de rimes, assonances, détection d'intrus dans une liste de mots ayant un son

en commun) ? L'écho des compétences de fin de maternelle est direct (capacité à produire des rimes ou des assonances, à reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés).

Les observations de niveau scientifique des publications de l'Observatoire national de la lecture sont ainsi traduites dans les programmes d'abord, dans le livret *Lire au CP* ensuite.

Dans leurs animations pédagogiques auprès des maîtres, les inspecteurs sont invités à faire le lien entre ces différents niveaux, des apports scientifiques aux programmes et au livret d'accompagnement.

Dans la partie relative au milieu de CP et au début de CE1, l'accent est mis sur le déchiffrage. Les maîtres sont invités à observer les capacités de leurs élèves à déchiffrer un mot nouveau, puis à déchiffrer un mot nouveau d'une certaine longueur. Des parallèles similaires peuvent être faits pour l'importance qu'il existe à automatiser la reconnaissance orthographique des mots.

Lire au CP aborde également la question de la compréhension des textes lus. On retrouve très nettement, dans les deuxième et la troisième parties, mentions de ces éléments, comme le travail sur les anaphores au début du CE1.

Les travaux de l'Observatoire national de la lecture ne sont pas souvent directement utilisés par les enseignants, mais ces derniers disposent d'outils reprenant les principaux éléments de ce travail.

L'Inspection générale procède actuellement à une enquête dans les CP, afin d'étudier l'impact de l'allègement ou du renforcement et les méthodes de lecture. Il apparaît qu'il existe une difficulté forte à mettre en œuvre les recommandations des programmes – bien que les maîtres manifestent leur intérêt pour ces derniers. Bien souvent,

l'accent est mis sur un élément, une composante du travail sur la lecture, au détriment des autres. Tous les maîtres n'ont pas recours à la décomposition des mots pour expliquer les erreurs.

Il semble que cette difficulté à appliquer les programmes provienne de celle à trouver des supports appropriés.

Claudine Garcia-Debanç

Lire et écrire au cycle 3

Le point de vue adopté ici est à la fois celui du formateur et celui du chercheur en didactique du français. Pour moi, la question posée est reformulée en trois questions :

- En quoi les travaux de l'ONL ont-ils eu une influence sur les programmes 2002 ?
- Dans quelle mesure les prescriptions de ces nouveaux programmes sont-elles effectivement mises en œuvre par les enseignants ?
- Comment sont utilisés les travaux de l'ONL en formation initiale et en formation continue d'enseignants ?

Dès le début des années 90, l'Inspection générale avait souligné l'insuffisance du travail d'apprentissage continué de la lecture en cycle 3, en montrant que les enseignants utilisaient la lecture mais n'avaient pas suffisamment conscience du caractère continué des apprentissages de la lecture au cycle 3 et de la nécessité de travailler les compétences de lecture requises pour lire des écrits documentaires, des consignes scolaires et des textes littéraires. Une comparaison entre les recommandations figurant dans le rapport de l'ONL, *Maîtriser la lecture* (Odile Jacob) et celles du document d'accompagnement édité par le Ministère en 2003, *Lire et écrire au cycle 3* met en lumière nombre de convergences, comme les trois fonctions importantes de la lecture au cycle 3 (lire pour agir, lire pour apprendre et lire pour lire la littérature) ou encore l'importance de l'articulation entre écriture et lecture.

L'influence de l'Observatoire national de la lecture sur l'élaboration des programmes est donc réelle, mais il en existe d'autres. Je pense notamment aux influences des évaluations institutionnelles (évaluations CE2 et 6^e, par exemple), les éléments initiés dès la rénovation des collèges (notamment les travaux de Jean-Michel Zakhartchouk sur la lecture de consignes), les recherches conduites à l'INRP sur l'écriture et son évaluation ou sur la littérature (comprendre et interpréter) ou encore les travaux sur la transversalité des pratiques de la lecture et de l'écriture.

Dans la mesure où les programmes sont un compromis entre les exigences sociales, l'état des réflexions en recherche et les pratiques d'enseignants, on peut dire que les programmes 2002 portent fortement la marque des travaux de l'ONL.

Une enquête de la DESCO a mis en évidence la manière dont les responsables institutionnels disent que les programmes sont effectivement mis en œuvre. Ce type d'enquête est important pour mettre en évidence les avancées et les points de résistance. Le temps de mise en œuvre n'est pas encore suffisant pour que puissent être établis des constats précis sur les influences réelles sur le terrain des travaux de l'Observatoire.

Dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants du premier degré, les travaux de l'Observatoire sont souvent utilisés, notamment le rapport *Maîtriser la lecture*, les exemples de mises en œuvre de travaux sur l'apprentissage de la compréhension figurant dans les comptes rendus de journées d'études de l'ONL et le site « Littérature de jeunesse ».

Jean Hébrard

L'école maternelle

Le document sur la maternelle, premier travail publié par l'Observatoire national de la lecture, est le seul à ne pas avoir été vendu en librairie. D'une certaine manière, l'école maternelle n'a été touchée qu'indirectement par les travaux de l'ONL, en rétroaction par rapport aux avancées faites sur le cycle 2 et le cycle 3. Et c'est, bien évidemment, en grande section que l'influence se fait le plus sentir.

Les programmes arrêtés en 2002 pour l'école maternelle tiennent évidemment compte de ce que l'ONL a publié. La question de la lecture y est pensée comme une préparation à son enseignement et non comme une anticipation de celui-ci. On demande aux enseignants, en premier lieu, d'aider l'enfant à construire ce que les programmes appellent un « langage d'évocation », c'est-à-dire une capacité langagière susceptible de se déprendre du contexte référentiel de l'énonciation. Or, c'est bien là une clé pour entrer dans le langage de l'écrit et devenir capable de le traiter. On exige même que, grâce à des situations comme celle de la dictée à l'adulte, l'enfant prenne conscience que le français écrit a des exigences propres, que sa syntaxe, son lexique peuvent être différents de la langue orale que l'on utilise tous les jours. C'est là une deuxième étape importante. L'attention à la compréhension langagière est centrale dans les programmes (en particulier grâce à la pédagogie de l'album). On espère que ce travail de compréhension des textes entendus (contrôlé par la reformulation) anticipe sur les capacités de compréhension des textes lus. Enfin, on attend d'eux qu'ils introduisent les élèves au principe alphabétique. On sait qu'il repose sur la conscience phonique, mais aussi sur la compréhension du système de codage des écritures alphabétiques que l'on recommande de poser comme une résolution de problème (si je veux écrire tel mot qui n'est pas écrit autour de moi et que je ne connais pas, comment puis-je faire ?).

C'est sur le plan de la construction du principe alphabétique que les choses semblent avoir le plus progressé. De fait, l'école maternelle disposait déjà des outils, matériaux et techniques permettant de répondre à la question de la conscience phonique. Toutefois, il semble aujourd'hui que les maîtres ne s'appuient pas assez sur la reconnaissance des syllabes dans la chaîne orale. Ils passent directement du mot (dont on imagine qu'il va de soi pour l'enfant) au phonème (qui reste jusqu'à 7 ou 8 ans une réalité bien abstraite). On confond encore, en France, l'antique méthode syllabique qui ne s'intéressait qu'à l'assemblage de la syllabe à partir de la valeur phonétique des lettres (jamais découvertes par ailleurs dans la chaîne orale) avec le nécessaire travail oral de la syllabe. La mauvaise réputation de la méthode syllabique conduit les maîtres à éviter la syllabe dans leur travail de l'oral. De plus, ce travail oral reste encore souvent indépendant de la construction du principe alphabétique. Il est souvent associé à la mémorisation globale de la forme des mots écrits. Il y a là comme un blocage difficile à dépasser.

Par ailleurs, de très nombreux enfants n'ont pas le français comme langue maternelle. Ils sont anormalement victimes d'un échec dans l'apprentissage de la lecture. On se souvient des travaux de W. Labov qui avait soulevé le problème à propos des enfants de Harlem en signalant l'éloignement entre le système phonologique qu'ils utilisaient en anglais et celui qu'utilisaient leurs enseignants. Nous avons certainement des problèmes analogues lorsque des enfants insuffisamment bilingues abordent l'apprentissage de la lecture comme s'ils étaient monolingues.

Enfin l'articulation entre la maternelle et le CP n'est pas encore évidente. Le travail engagé en maternelle n'est pas toujours poursuivi en CP. On ne poursuit pas le montage du principe alphabétique qui y a été commencé. Là encore, soit on en reste à la reconnaissance globale des mots, soit on va directement à l'épellation phonétique. Le passage par le travail oral de la syllabe est exceptionnel.

En matière de compréhension, il semble que l'école maternelle et les programmes soient en avance sur les travaux de l'Observatoire national de la lecture. Mais ce dernier travaille sur l'écrit, pas sur l'oral. L'acquisition du langage de communication est souvent considérée aujourd'hui comme ne nécessitant pas de pédagogie spécifique – seul suffit un contexte favorable (des adultes considérant les enfants comme des interlocuteurs et interagissant avec eux). En revanche, l'acquisition du langage d'évocation nécessite un étayage de l'adulte. C'est pour cela que sa maîtrise est si fortement corrélée avec le niveau socioculturel de la famille. Toutes les familles ne préparent pas l'enfant au langage d'évocation au sens large, c'est-à-dire à un usage du langage sans appui sur le contexte référentiel (ils n'exigent pas de lui qu'il raconte, qu'il prévoit, qu'il explique, qu'il argumente). En ce sens, l'école maternelle peut jouer un rôle décisif pour construire ce langage avec les enfants dont les familles n'ont ni les moyens ni le temps de ce patient étayage. Précisons encore une fois que le langage écrit est, par définition, décontextualisé (sauf lorsqu'il renvoie à une image, un croquis directement situé sur le même support). On voit donc l'importance du travail qui peut être fait en maternelle dans ce domaine.

Enfin, il s'agit d'aller dans le sens d'une pratique de parole élaborée, structurée, passant sans arrêt de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral. Certes, l'enfant qui sait bien lire accroît considérablement son vocabulaire, mais, dans les phases de transition vers l'alphabétisation, il convient d'avoir un important vocabulaire pour pouvoir comprendre ce qu'on lit ou simplement pour pouvoir comprendre que la reconnaissance des mots conduit à la compréhension du texte. Il en est de même pour les structures syntaxiques et morpho-syntaxiques rares à l'oral mais fréquentes à l'écrit. Au moment de l'alphabétisation, elles font obstacle à la compréhension alors que lorsque l'alphabétisation sera bien établie, elles seront consolidées par la lecture. C'est pourquoi, avant que l'enfant ne se lance dans l'apprentissage explicite de la lecture, il est si important qu'il

découvre, dans sa pratique orale du langage, des formes du langage écrit qu'il n'a pu découvrir dans l'oral (lexique, syntaxe, morpho-syntaxe, structures textuelles, etc.).

La dyslexie

La dyslexie est, aujourd'hui, un problème politique. Très longtemps, la France a rechigné à considérer ce problème, pour des raisons d'idéologie. Mais, très récemment, grâce à la diffusion du travail de l'Observatoire national de la lecture, cette question a pu être abordée. Nous commençons à rattraper un retard historique. Toutefois, tout reste à faire. Peut-être que les urgences les plus grandes, en dehors du dépistage qui commence à se mettre en place grâce à nos médecins scolaires, sont celles de la formation des maîtres de l'enseignement spécialisé (maîtres E) qui pourraient jouer en rôle décisif en complément de la prise en charge orthophonique. Mais dans ce cas, c'est la formation des formateurs qui fait problème.

Nos collègues orthophonistes se heurtent aux mêmes difficultés que nous : la formation continue ne progresse pas à la vitesse qui serait nécessaire. Il est vrai que les protocoles de traitement sont en pleine évolution. Toutefois, la principale question reste celle de la prise en charge des enfants dépistés. Elle est, dans la plupart des cas, très insuffisante (on s'accorde à considérer aujourd'hui qu'il faudrait une séance par jour) et vient perturber la scolarisation des élèves qui ont le plus besoin de continuité dans leurs apprentissages. Nous n'avons pas encore de solution satisfaisante.

Obstacles à l'évolution des pratiques

Martine Safra

Il existe des habitudes dont il est difficile de se défaire. Par ailleurs, j'ai pu observer dans un certain nombre de classes une défiance à l'égard des manuels. Cette situation me paraît pour le moins préoccupante, notamment pour les jeunes PE sortant de l'IUFM.

Et, lorsque l'on accepte l'idée du manuel, l'on éprouve bien du mal à en choisir un. Je ne suis pas certaine que les derniers travaux de l'Observatoire national de la lecture, par ailleurs fort intéressants, soient suffisants pour aider les enseignants à faire leur choix.

Claudine Garcia-Deban

Je citerai trois obstacles à l'évolution des pratiques en matière d'enseignement de la lecture, ou trois lieux de difficulté.

Le premier concerne les critères de choix des ouvrages de littérature. La formation des enseignants permet de mettre en place une culture partagée et des contrats ou cercles de lecture, permettant ainsi la discussion et le débat. La liste d'œuvres diffusée par le Ministère permet d'engager ce travail. En effet, cette liste se distingue d'un programme en ce qu'elle oblige les enseignants à opérer des choix, et pour cela à se faire une opinion sur la difficulté relative des œuvres. Le fait que les indications de difficulté figurant dans la liste soient parfois discutables rend ce travail d'autant plus nécessaire. Il permet aux enseignants d'une même école de se constituer une culture partagée. On peut regretter que le statut de cette liste ait été largement fragilisé par les événements de 2003. En effet, les enseignants font souvent lire leurs élèves hors liste. Leur choix est souvent alors exclusivement thématique. Le travail de formation est de les aider à déplacer leur regard progressivement de la thématique vers les effets interprétatifs de l'œuvre. Les critères de complexité figurant dans le livret ministériel peuvent les y aider.

Le deuxième obstacle est celui de la transversalité des usages du langage. Les injonctions des programmes dans ce domaine sont très fortes, par le biais notamment d'un tableau récapitulatif inventariant les compétences liées au dire, lire et écrire dans chacun des domaines disciplinaires. Diverses recherches didactiques ont proposé des activités opératoires. Mais les propositions sont en nombre et en diversité très différentes selon les disciplines scolaires : si les compétences d'écriture ont été beaucoup travaillées dans le domaine de l'enseignement des sciences, les travaux didactiques sont plus rares en histoire, en géographie ou en arts plastiques.

Le troisième obstacle concerne la mise en œuvre d'ateliers de lecture. De fait, les travaux de l'ONL ont montré la difficulté à gérer conjointement les difficultés d'acquisition de contenus nouveaux et les difficultés linguistiques. Un travail systématique sur certaines compétences de lecture est nécessaire. À ce titre, les items d'évaluation CE2 et 6^e, qui pointent certaines difficultés, peuvent aider les enseignants à définir plus précisément les compétences de lecture requises au cycle 3 et à les aider à diversifier leurs pratiques.

Jean Hébrard

Dans le cycle 2, les rapports de l'Observatoire et les nouveaux programmes peuvent parfois heurter la sensibilité d'un certain nombre de maîtres, de formateurs et d'équipes de circonscription. Ce blocage psychologique provient sans doute de la question de l'articulation entre compréhension et identification de mots. Nous savons aujourd'hui que ces deux dimensions sont à la fois complémentaires et indépendantes. Dans les années 1970, années de formation de la plupart des maîtres formateurs et conseillers pédagogiques d'aujourd'hui, nous ne parvenions pas à penser cette articulation car nous avions un modèle moniste de l'activité cérébrale (le modèle bergsonien de la conscience en était un bon exemple : on ne peut faire qu'une chose à la fois, ou on comprend, ou on déchiffre).

Nombre de maîtres continuent à le penser et éprouvent de grandes difficultés à intégrer les schémas du fonctionnement mental mis en lumière dans les années 1980.

Dans la pratique professionnelle, il existe une confusion permanente entre les deux dimensions. Souvent, dans les classes, les problèmes d'identification de mots sont traités comme des problèmes de compréhension (recours prioritaire au contexte sémantique). Il s'agit de la principale difficulté technique sur laquelle nous butons.

Par ailleurs, les maîtres éprouvent d'importantes difficultés à traiter le déchiffrage en tant que tel, à entraîner suffisamment les élèves pour qu'ils automatisent rapidement les procédures et parviennent à une reconnaissance orthographique. Or le travail d'identification de mots en français est délicat et difficile. De fait, les maîtres considèrent qu'il n'est pas intellectuellement intéressant et le délaissent. Enfin, il semble que le passage de la reconnaissance des mots à l'intégration de leur succession dans la phrase soit absolument laissé à la responsabilité des élèves. Il est très rare de voir des enseignants aborder cette question et proposer de l'aide aux élèves dans ce domaine.

Pistes de développement

Martine Safra

La question de la formation est fondamentale. Actuellement, le renouvellement des enseignants est fort. Si leur niveau global de formation est le plus souvent satisfaisant, il n'en est pas toujours de même de leur formation proprement didactique qui devrait être approfondie et sans doute enrichie des résultats des travaux scientifiques qui ont nourri les programmes.

Par ailleurs, il est sans doute nécessaire d'aider les enseignants à s'approprier les analyses que vous avez conduites sur les manuels.

Les colloques et journées rencontrent un grand succès. Plus on les développera, plus l'on expliquera les choix effectués par les auteurs des programmes institutionnels.

Poursuivre le travail de veille scientifique paraît tout aussi important. Une veille doit également être assurée dans le domaine des TICE. Enfin, une veille sur les expériences à l'étranger serait très enrichissante.

Dans tout cela, il s'agit d'aider les enseignants à saisir les enjeux qui sont sous-jacents aux programmes, et aux choix effectués par les auteurs de manuels, de façon à ce qu'ils puissent exercer leur liberté pédagogique.

Claudine Garcia-Debanç

Comme on l'a vu, les travaux de l'Observatoire national de la Lecture ont été bien diffusés au cours des dernières années. Ce travail de diffusion doit être poursuivi.

En matière de concours de recrutement des enseignants du premier degré, la dimension didactique des épreuves permet une diffusion rapide et importante des recherches les plus récentes sur la lecture et l'écriture. Elle doit donc être préservée.

Par ailleurs, le chantier de la formation commune école / collège doit être poursuivi, de même que celui de la mise en place d'actions de formation d'accompagnement aux documents proposés par le Ministère. La Direction de l'enseignement scolaire produit nombre d'outils très riches et de grande qualité, qui appellent médiation ou formation. Dans ce contexte, l'Observatoire national de la lecture a un véritable rôle à jouer. Tel est le cas pour le chantier en cours concernant les pratiques de lecture et d'écriture dans les divers domaines disciplinaires en 6^e.

L'Observatoire national de la lecture pourrait être également un observatoire des formations sur la lecture. Il convient en outre qu'il suscite des recherches sur la mise en œuvre des pratiques sur le terrain et leurs effets. Il paraît en effet important de mieux connaître les pratiques effectives des enseignants, grâce à des recherches comme celles qui sont conduites à l'IUFM de Clermont-Ferrand autour de Roland Goigoux ou à l'IUFM Midi-Pyrénées (GRIDIFE). C'est à ces conditions que les programmes pourront être efficaces à long terme et que les préconisations de l'ONL passeront véritablement dans les actes des enseignants.

Jean Hébrard

Il importe de repenser la pédagogie de la compréhension. L'enfant de cycle 2 est un faible lecteur, par définition. Il est en train d'apprendre à lire. Il ne conduit pas assez vite la reconnaissance des mots pour lire des phrases complexes et des textes longs. Travailler la compréhension par la lecture ne peut donc pas conduire bien loin.

La courbe de travail de la compréhension, qui progresse largement en maternelle et cycle 1, entre dans une phase de stagnation en cycle 2. Les maîtres sont obnubilés par la compréhension de l'écrit et délaissent la compréhension langagière. Ils ne nourrissent plus les enfants de langage et de connaissances, ils abandonnent le travail sur la catégorisation qui existait en maternelle. L'école ne doit pas cesser d'être encyclopédique, comme l'était celle de Jules Ferry, à toutes les étapes du cursus. Une école qui se réduit à l'enseignement du lire, écrire, compter est une école de classe qui abandonne le travail de nourrissage culturel à la famille. Cette dernière en a parfaitement compris l'importance et, lorsqu'elle le peut, sait parfaitement le faire et ne néglige pas de consacrer les budgets nécessaires à une consommation culturelle qui, aujourd'hui, s'adresse de plus en plus aux enfants.

L'enseignement du domaine « connaissance du monde » et celui de la littérature (sans oublier les domaines artistiques) sont essentiels en cycle 2. Ils doivent être, pour l'essentiel, mené dans le cadre d'une pédagogie orale, comme en maternelle.

Jean-François Rouet

Je vous remercie pour vos interventions. Avant de clore cette table ronde, je précise que les travaux de l'Observatoire national de la lecture sont disponibles sur le site de l'INRP : www.inrp.fr/onl.

Continuité-rupture : qu'en est-il de l'apprentissage de la lecture sur le terrain ?

Table ronde animée par **Jean Hébrard**,
Inspecteur général de l'Éducation nationale, membre de l'ONL

Lucie Desailly, Inspectrice de l'Éducation nationale

Jean-Claude Émin, Sous-directeur de l'évaluation,
Direction de l'Évaluation et de la Prospective

Bruno Germain, Chargé de mission,
Observatoire national de la lecture

Sylvie Plane, Professeure en Sciences du langage,
l'IUFM de Paris

Ghislaine Roman, Professeure des écoles,
maîtresse formatrice, Toulouse

Jean Hébrard

Je salue tous les intervenants présents autour de la table. Nous allons chercher ensemble des pistes de réponse à la question que nous pose l'Observatoire national de la lecture : les recommandations faites par celui-ci ont-elles été suivies d'effets ? Apprend-on à lire en France aujourd'hui, d'une manière différente ? Je propose d'articuler notre réflexion autour de quelques thèmes sur lesquels les uns et les autres pourront s'exprimer librement.

Un premier changement avait été opéré à la fin de la décennie 1960, avec la publication du manuel *Je veux lire* (Hachette) puis, quelques années plus tard, de l'ouvrage *Au fil des mots* (Nathan), inspirés des exemples canadien et nord-américain. Ces deux livres créaient une rupture dans la méthodologie française, distinguant nettement l'analyse de la chaîne verbale orale (qu'entend-on dans un mot ?) de celle de la ligne graphique (que voit-on dans un mot). Ils ont profondément modifié la didactique qui, jusque-là, se contentait de construire l'assemblage de la syllabe (le fameux b, a, ba) cher aux méthodes syllabiques ou se contentait de le faire précéder de la mémorisation de mots entiers (méthodes mixtes).

Après 1975, une deuxième vague de travaux méthodologiques inspirée des travaux de Y. Goodman, de F. Smith et, en France, de F. Richaudeau avaient mis en doute que l'on puisse apprendre à déchiffrer et à comprendre en même temps. Imaginant qu'une lecture idéo-visuelle était possible, elle proposait aux élèves d'apprendre à reconnaître les mots en s'appuyant principalement sur le contexte sémantique. Elle n'a pas donné lieu à la production de « méthodes » au sens strict du terme mais a séduit un certain nombre de maîtres, en particulier de maîtres formateurs ou de conseillers pédagogiques, contribuant à complexifier le panorama méthodologique des années 1990. **Y a-t-il, depuis, eu une nouvelle évolution dans l'enseignement de la lecture en France ?**

Bruno Germain

Le terme d'évolution me paraît beaucoup plus approprié que celui de rupture.

En fait, les pratiques pédagogiques courantes changent lentement et reflètent encore fortement les recommandations qui pesaient dans les années 1980. De plus, les outils utilisés dans les classes sont pour la plupart des manuels de lecture publiés depuis quinze ou vingt ans.

Cependant, les professeurs sont très réactifs et sont prêts à explorer de nouvelles pistes ou des recommandations issues de travaux de la recherche ou de la réflexion.

De ce point de vue, on note combien les travaux de l'Observatoire national de la lecture, ou bien les publications de chercheurs et pédagogues, sont appréciés et intégrés par les praticiens et les formateurs qui sont informés.

Ce qui me paraît le plus flagrant, c'est que les professeurs recommandent à se poser des questions sur des habitudes qui paraissaient acquises, comme l'emploi de la « méthode mixte ». Même si les soubassements théoriques et les méthodes mises en œuvre n'ont pas encore fondamentalement changé, les interrogations, les remises en question fleurissent et permettent, sans *a priori*, de réviser des idées reçues qui s'étaient cristallisées ou figées. C'est très bon signe.

Mais l'évolution la plus significative se situe actuellement dans les programmes de 2002 qui innovent en valorisant distinctement un apprentissage intégré de la lecture qui repose sur l'identification des mots, l'apprentissage de la compréhension et l'entrée significative des textes et des livres de jeunesse dans les classes.

Jean Hébrard

Je me tourne à présent vers la DEP, qui observe de façon longitudinale les problèmes rencontrés en matière d'apprentissage de la lec-

ture. Que pouvez-vous nous dire de l'organisation des classes ou des changements observés en termes de résultats ?

Par ailleurs, la culture de l'évaluation à laquelle la DEP a largement contribué et qui progresse en France suffit-elle à régler le problème qui est le nôtre : apprendre à lire aux 15 % d'élèves qui ne savent pas lire ? Ce noyau dur est-il une limite infranchissable ? **Les résultats des évaluations de la lecture en France nous permettent-ils de dire que les choses évoluent ? Les instruments d'observation vous paraissent-ils adéquats aujourd'hui ?**

Jean-Claude Émin

En ce qui concerne les résultats de notre système éducatif, après une période de progression réelle, nous assistons, depuis une décennie, à une période de stagnation. L'étude menée en 97 sur les 15 % d'élèves en difficulté à l'entrée en 6^e a été renouvelée l'année dernière. Sur ces 15 % d'élèves 3 % sont en grande difficulté, les autres ont des difficultés partielles et sont pour certains d'une extrême lenteur. Ces résultats ne sont pas différents de ce qui était observé il y a cinq ans. Une question importante est qu'il y a tout lieu de penser qu'une bonne partie des élèves en grande difficulté connaissent cette difficulté depuis le cycle 2, dès le début de l'apprentissage.

En ce qui concerne les pratiques d'apprentissage une des conclusions tirées des observations réalisées dans la centaine de CP expérimentaux, ceux dont les effectifs ont été abaissés à une dizaine d'élèves, et dans la centaine de CP témoins qui ont été associés à l'expérimentation, est l'extrême diversité de ces pratiques. Cette dispersion de classe à classe est largement supérieure à celle que l'on peut constater en moyenne entre les classes à effectifs réduits et les autres. Pour être tout à fait précis, il faut préciser que les observations portaient plus sur les pratiques pédagogiques (en particulier les interactions maître-élève et élèves-élèves) que sur les pratiques didactiques à proprement parler. En tout cas ces observations

conduisent à souligner qu'il n'apparaît pas de lien mécanique entre la diminution des effectifs en CP et les pratiques mises en œuvre par les maîtres. J'ajoute que, dans les années 90, les observations du temps consacré effectivement à l'apprentissage de la lecture montraient déjà une réelle diversité. Les écarts allaient de 1 à 5 selon les classes.

Ghislaine Roman

Pour moi, les instruments d'observation sont ce qu'ils sont... mais ils arrivent souvent bien tard dans la scolarité. Les évaluations CE2 donnent plus des indications aux maîtres de CE1 qu'aux maîtres de CP. J'ai le sentiment que la notion « d'enfant lecteur » est très fluctuante. Elle varie d'une équipe à l'autre. Chaque école se fixe des objectifs non-dits et lit les résultats des évaluations CE2 à la l'aune de ces objectifs-là. Travaille-t-on plus les outils de la langue ou la compréhension ? Il serait intéressant de comparer les résultats des évaluations CE2 avec les pratiques déclarées des équipes.

Jean-Claude Émin

Un terme me paraît constituer un élément nouveau : ingénierie. Il renvoie à l'idée selon laquelle les outils permettent d'aider les maîtres mais ne suffisent pas à eux seuls.

La mise à disposition d'outils d'évaluation des maîtres du cycle 2 - grâce aux situations d'évaluation que leur propose la banque d'outils d'évaluation - est une avancée essentielle à mon sens et ces outils d'évaluation me paraissent pertinents. En amont ils permettent aux maîtres d'apprécier les points forts et les points faibles de chacun de leurs élèves et de leur groupe-classe, ils devraient les aider à faire du « sur-mesure ». Se pose en revanche la question de l'aval : quel type d'activités mener ensuite ?

Les outils de la banque peuvent évidemment être des outils de formation et je souhaite qu'ils soient plus souvent pris en compte dans

les formations délivrées dans les IUFM. Mais ce sont avant tout des outils professionnels destinés aux professionnels que sont les enseignants dans leur classe. Par exemple, ils permettent à certains maîtres de prendre en compte des paramètres qu'ils n'auraient pas vus sinon. En revanche, je tiens à souligner que ce ne sont pas des outils d'apprentissage.

Nous devons travailler sur l'amont et sur l'aval. Plus que celle de la pertinence des outils d'évaluation, la principale question est la suivante : peut-on mettre à la disposition des maîtres non pas des modèles, mais des canevas qu'ils adapteraient en fonction de leurs compétences et de leur contexte d'enseignement ?

C'est une des propositions faites par le Haut Conseil d'évaluation de l'école dans un avis récent sur la question de l'évaluation des pratiques enseignantes dans le premier et le second degrés.

Jean Hébrard

Où en sont les autres pays européens ?

Jean-Claude Émin

Ce que je peux dire c'est que la plupart des pays voisins connaissent ce problème d'un « noyau dur » de la difficulté. Les systèmes éducatifs comparables aux nôtres ont eux aussi 3 à 5 % d'élèves qu'il est difficile de « traiter » par les méthodes habituelles.

Par ailleurs, s'agissant du premier degré, la dernière comparaison internationale disponible porte, pour la France, sur le CM1. Les résultats n'en sont pas très enthousiasmants pour notre pays. Certes nos élèves étaient parmi les plus jeunes de ceux qui ont passé les épreuves dans une trentaine de pays et nos résultats se situent globalement au-dessus de la moyenne internationale. Mais ils sont au-dessous des moyennes des résultats des pays de l'Union européenne et de l'OCDE ayant participé à la comparaison.

Enfin, la question de l'organisation des systèmes scolaires est actuellement largement débattue. Les pays d'Europe du Nord, en tête du palmarès, n'ont pas le même système que nous : il n'y existe pas de redoublement et les enfants en difficulté en début d'apprentissage y sont accompagnés.

Jean Hébrard

Il est très difficile de s'approprier le métier d'enseignant. Nous avons mené une enquête sur ce sujet, voilà une quinzaine d'années. Il avait été répondu en très grande majorité qu'un enseignant s'appropriait son métier au terme de cinq à sept ans d'activité, formation non comprise. **Y-a-t-il une évolution des modalités de la formation en IUFM ?**

Avant de vous laisser répondre, je rappellerai que les modalités de formation, dans le domaine de l'enseignement de la lecture en France, ont connu deux régimes jusqu'à l'arrivée des IUFM. Après la dernière guerre, l'essentiel de la formation se fait sous l'autorité des inspecteurs qui enseignent en formation professionnelle dans les écoles normales ou, plus encore, qui donnent des conférences pédagogiques aux instituteurs remplaçants recrutés en masse. Ils sont aussi auteurs de manuels scolaires et ces derniers sont la base de la formation reçue (on apprend à se servir de telle ou telle méthode). En 1969, lorsque l'on instaure la formation en deux ans et qu'on la confie à des professeurs d'école normale issus du second degré et qui jusque-là préparaient leurs élèves au baccalauréat, on assiste à une véritable fronde : contre les méthodologies traditionnelles, contre les manuels scolaires. Elle s'appuie un temps sur la pédagogie des pionniers de l'époque précédente (Freinet en matière de lecture) puis s'engouffre dans la méthodologie des années 1975 centrée sur la reconnaissance en contexte des mots. Qu'en est-il aujourd'hui, avec la participation de l'université dans le processus de formation ?

Sylvie Plane

Les dispositions institutionnelles ont peu varié depuis une dizaine d'années, mis à part quelques changements qui n'ont pas modifié la physionomie globale de la formation. En revanche, du côté des instructions officielles des changements sont intervenus, et ont eu des répercussions directes sur les contenus et les modalités de formation, ou vont sans aucun doute en avoir, puisque la promulgation de ces Instructions est encore trop récente pour que leur effet ait pleinement joué.

En ce qui concerne plus précisément l'apprentissage de la lecture, entre ce qui se disait aux étudiants il y a dix ou douze ans et ce que l'on dit actuellement en formation initiale, il y a non pas une cassure, mais plutôt un enrichissement ; et cet enrichissement a naturellement des effets sensibles sur les pratiques pédagogiques qu'on préconise.

En effet, il y a une douzaine d'années, au moment où venaient d'être créés les IUFM, il était encore possible d'adopter dans chaque centre de formation une vision monolithique de la lecture : les centres étaient relativement isolés et la formation qui y était dispensée était donc soumise aux choix théoriques adoptés localement par l'équipe de formateurs. Toutefois ce phénomène était compensé par l'existence de références communes – en particulier les programmes et instructions – et par une communion intellectuelle entre formateurs qui assurait un certain consensus et favorisait quelques représentations de la lecture alors en vogue.

Les choses ne se présentent plus exactement ainsi aujourd'hui : il s'est produit un double mouvement de complexification et d'unification dans la manière dont l'apprentissage de la lecture est appréhendé en formation. En un mot, après une longue période centrée exclusivement sur l'apprentissage du code, la focalisation s'était déplacée au cours des années 80, par effet de bascule, et on ne s'était plus intéressé qu'à la question du sens de l'activité de lecture pour l'enfant. Mais depuis quelques années, on tâche d'envisager conjointement

tement toutes les dimensions de l'apprentissage de la lecture : sens de l'activité, maîtrise du code, mais aussi compréhension des textes constituent désormais le noyau des préoccupations communes des formateurs en matière d'apprentissage de la lecture.

Comment s'expliquent cette complexification et cette unification du discours de la formation sur l'apprentissage de la lecture ? Elles ont été l'une et l'autre largement impulsées par le concours de recrutement de professeurs des écoles auquel les IUFM préparent leurs étudiants.

Il y a eu une complexification du discours sur l'apprentissage de la lecture, d'abord parce qu'on dispose de plus de connaissances scientifiques sur ce processus, mais aussi parce que le concours impose de faire acquérir aux étudiants un questionnement scientifique et professionnel sur les grands thèmes en jeu dans l'enseignement du français, et naturellement, la lecture est l'un des thèmes de premier plan.

Il s'est produit une unification du discours sur l'apprentissage de la lecture parce que le concours est maintenant bien codifié. Ainsi, quelles que soient la taille et la situation du centre de formation les formateurs sont engagés dans la préparation au concours, ils amènent leurs étudiants à identifier les différentes approches de la lecture.

La deuxième année de formation est celle de l'épreuve de vérité : les étudiants devenus professeurs stagiaires vont devoir faire leurs preuves. Lors de leur stage en responsabilité le point qui sera le plus observé c'est la manière dont ils enseignent la lecture. Il leur faut apprendre à mettre en accord des pratiques d'enseignement avec les analyses qu'ils ont eux-mêmes opérées l'année précédente. Ils s'appuient alors sur les connaissances théoriques acquises ainsi que sur les observations et expérimentations réalisées lors des stages de première et de deuxième année au cours desquels on les a amenés à voir ce qui se passe dans une classe. Voir et comprendre ce que signifient la disposition de la classe, les outils de la classe, les règles de la classe, les interventions du maître, l'activité des élèves, n'est pas une

opération simple et spontanée. Il faut un questionnement, des hypothèses, des savoirs initiaux pour comprendre que le changement de minuscules paramètres dans l'organisation d'une activité ou dans la présentation d'un support de lecture en modifie la portée. Les observations recueillies individuellement sont confrontées et discutées collectivement dans les groupes de formation.

Le stage en cycle 2 est donc pour un jeune enseignant une épreuve redoutable, menée sous haute surveillance, tant de la part des formateurs d'IUFM ou de circonscription, que de celle des collègues qui les accueillent et des parents qui s'inquiètent de voir un jeune prendre la place d'un maître chenu. Le jeune enseignant doit alors résister à des pressions et à des tentations : pressions en faveur d'une recette infaillible ou d'une méthode souverainement efficace ; tentation d'attribuer les difficultés réelles de l'enseignement de la lecture non pas à la complexité de la tâche, mais à tout ce qui en constitue le contexte institutionnel, matériel, intellectuel et social.

Bien sûr, de même que les habitudes locales en matière d'enseignement de la lecture sont parfois divergentes, de la même façon, la formation n'est pas non plus homogène d'un centre à l'autre, et ce malgré l'unification due au concours : les modalités locales d'organisation, l'inégalité des moyens disponibles, la diversité des centres d'intérêts des formateurs, l'influence des traditions vernaculaires, l'existence ou non d'une dynamique de recherche, la nature des liens entretenus avec des enseignants experts, tout cela crée des différences ; certaines équipes de formateurs sont plus sensibles que d'autres aux réflexions actuelles sur l'apprentissage de la lecture, d'autres sont encore attirées par des représentations un peu étroites ou trop utopiques de la lecture ; mais, dans tous les centres, les formateurs savent bien qu'il n'est pas possible, en matière d'apprentissage de la lecture, de se contenter d'enseigner une doxa paresseuse ou de prôner un corps de pratiques ritualisées.

Bruno Germain

La diversité de l'offre de formation est très forte d'un IUFM à l'autre. À la suite d'une enquête approfondie menée par l'ONL, les plans de formation des IUFM et les réalités des contenus des enseignements en ont attesté. Tous n'utilisent pas les mêmes outils. Cela est dû au profil de recrutement des formateurs, souvent issus des Lettres, mais aussi à l'absence d'un schéma national de recommandations pour la formation à l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi l'Observatoire national de la lecture a proposé, il y a quelques temps, un document accompagné d'une proposition de « programme » minimal de formation pour les IUFM, non diffusé mais qui pourrait servir de base à la réflexion.

À une certaine époque, et dans certains IUFM aujourd'hui encore, il était recommandé de ne pas utiliser les outils existants, mais de les créer. Ainsi, l'utilisation de manuels était suspecte. Pour prouver qu'il était un bon professionnel, l'enseignant de CP était vivement engagé à tout fabriquer de toutes pièces, quotidiennement. Je ne pense pas que cela ait favorisé l'amélioration des outils pédagogiques, les professeurs ayant pris l'habitude de piocher un peu partout des informations et des activités pour constituer des « montages », sortes de patchwork, ensuite photocopiés et distribués aux élèves. Il est probable que cette position de la formation tentait de répondre aux attentes d'un enseignement différencier et adapté aux élèves.

Jean Hébrard

Y-a-t-il une évolution de la formation continue et de l'animation pédagogique dans les circonscriptions ?

Lucie Desailly

Ce qui frappe dans les classes, c'est de voir que les programmations notamment en lien avec le travail sur le code, sont massivement issues des manuels : ce sont les pages de sommaire qui sont reprises (pour l'ordre d'étude des phonèmes par exemple). Certainement, au plan institutionnel de la formation continue, nous aurions intérêt à davantage accompagner les équipes au plan de ces programmations, à fournir des matériaux pour ce faire sans pour autant entrer dans une conception « étapiste ».

Tous les outils institutionnels constituent des points d'appui indéniables pour l'inspecteur et plus largement pour l'équipe de circonscription. Soulignons toutefois le temps d'appropriation nécessaire par les enseignants. Accompagner ces outils, c'est d'abord donner des occasions aux équipes pour les lire ensemble, se mettre d'accord sur les utilisations possibles dans l'école, en lien avec le réseau d'aides. C'est repérer que ces outils, notamment les outils d'évaluation, offrent de voir autrement, plus finement, la manière dont les enfants apprennent, leurs compétences et pas seulement les lacunes ou les difficultés.

Pour la formation et l'évaluation des maîtres, j'insisterai sur la nécessité des liens avec l'IUFM. Sur Nantes, l'analyse de pratiques professionnelles développée dès la formation initiale outille le regard des jeunes praticiens, les engage dans des échanges mutuels qui sont poursuivis lors de l'année de prise de fonction. Construire un regard sur sa propre pratique et accepter le regard d'autrui constitue un vrai levier de formation. Au niveau de la circonscription nous essayons, avec quelques équipes (volontaires), de poursuivre sur cette lancée, mais ça reste à la marge. Aussi, la mise en œuvre

des CP renforcés a-t-elle été d'emblée perçue comme une occasion de co-opération entre deux maîtres : à la fois pour mieux observer les élèves qui apprennent (ou pas), et tenter de repérer les interactions entre le maître, la situation proposée, ce que fait effectivement l'élève, chaque élève.

Bruno Germain

La formation continue dans les circonscriptions dépend souvent des priorités fixées par l'académie. Elle est donc en permanente mouvance. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, cette formation pédagogique de circonscription est sans doute poussée actuellement par le plan ministériel de prévention de l'illettrisme et, selon son dynamisme, par le réseau Maîtrise de la langue, s'il est activé.

Il me semble que la place de l'inspecteur de l'éducation nationale et des conseillers pédagogiques se situe dans l'*ingénierie pédagogique*, dimension qui devrait être largement étendue. C'est-à-dire la médiation au quotidien entre ce que la recherche apporte de nouvelles connaissances dont les enseignants doivent disposer pour éclairer les apprentissages qu'ils mettent en œuvre (mais qu'ils n'ont pas toujours le loisir d'avoir à disposition), et la réalité des mutations des publics d'élèves et des pratiques d'enseignement. La formation continue en circonscription évolue, il me semble, parce que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques sont de plus en plus demandeurs de connaissances sur la lecture et son apprentissage, qu'ils cherchent ensuite à partager avec les équipes d'enseignants en fonction de l'évolution de leur propre réflexion (par exemple sur l'usage des outils d'accompagnement de l'apprentissage en classe).

Lucie Desailly

Cette année, mon programme d'inspection est principalement construit autour du cycle 2 avec proposition aux équipes de se mettre d'accord sur les axes d'observation afin de dégager les éléments qui favoriseront la cohérence au sein du cycle (GS/CP tout particulièrement), les outils communs. Le livret *Lire au CP* a été très précieux dans cette démarche. Le fait de travailler l'inspection en équipe, même si cela reste un acte délicat voire ambigu dans une optique de formation, lui confère une autre résonance : il devient un temps du travail de circonscription.

Mais, comme pour l'analyse de la pratique professionnelle et les observations mutuelles, comme pour l'appropriation des outils, le travail que je viens de décrire est consommateur en temps, aussi bien pour les équipes que pour l'IEN. C'est une donnée non négligeable de la question.

Dans les CP renforcés, nous avons mis l'accent, avec les maîtres concernés, sur ces gestes et compétences « ordinaires » de l'élève, et ce qu'elles génèrent en termes de tâches « ordinaires » d'enseignement. C'est une manière de rassurer les enseignants, les conforter sur des gestes professionnels qu'ils font déjà ou qui ne sont pas perçus comme inaccessibles. Les débats sur l'apprentissage de la lecture ont eu le mérite de vulgariser au bon sens du terme un grand nombre de connaissances sur l'acte de lire, ses différentes composantes et dimensions. En revanche, et parce que ça va vite y compris du côté des programmes et instructions officiels, cela provoque du doute voire de l'inquiétude pour les enseignants qui craignent de n'être pas ou plus dans « ce qu'il faut faire ».

S'il y a encore beaucoup à faire entre la GS et le CP, je mesure également l'intérêt de la formation (initiale et continue) des maîtres qui exercent depuis plusieurs années au cycle 3 et des professeurs de collège sur la question de l'apprentissage initial de la lecture/écriture.

Jean Hébrard

Lorsque les inspecteurs se rendent dans les classes, les enseignants ne sortent jamais leur manuel !

Ce qui prouve à quel point l'idée chère aux années 1970 que l'enseignant doit tout inventer est encore en vogue !

Sait-on aujourd'hui comment l'enseignant se sert, dans sa classe, des instruments (instructions officielles, livret CP, bases d'évaluation etc.) dont il dispose ? Comment construit-il ses canevas ? **Observe-t-on une évolution des pratiques de classe ?**

Ghislaine Roman

Les enseignants n'intègrent pas facilement les données de la recherche et ont une certaine tendance à résister aux outils nouveaux. Ils s'arc-boutent à des pratiques rassurantes, qui ont plus ou moins fait leur preuve. Pour beaucoup, il a été difficile d'admettre que l'échec dans l'apprentissage de la lecture ne pouvait se réduire à une fatalité liée à un déterminisme social. Paradoxalement, il a été aussi difficile de reconnaître l'existence de la dyslexie comme donnée à prendre en compte dans l'organisation des apprentissages. Mon fils est dyslexique. Le démarrage très global de son apprentissage de la lecture a contribué à lui donner une fausse représentation du savoir-faire de lecteur. La reconnaissance directe des mots relevait pour lui de la pensée magique autour de laquelle toute communication, tout échange était impossible. Il y avait ceux qui savent (et on ne sait pas comment ils savent) et les autres, condamnés à deviner. Intégrer l'existence de la dyslexie bouscule forcément les pratiques d'une méthode mixte « molle » qui se passe d'une réflexion en profondeur et d'une remise en question des pratiques.

Il reste encore beaucoup à faire me semble-t-il dans le domaine de la production d'écrit. Je ne crois pas qu'il existe un outil simple que les maîtres pourraient s'approprier afin de proposer à leurs élèves des situations évolutives et dynamiques de production. Ecriture d'un

épisode nouveau d'un texte à structure récurrent, mise en mot d'une BD muette, légende d'un reportage photo d'une sortie, réécriture d'un texte simple en variant le point de vue, il existe de nombreux prétextes à mettre les élèves en situation « d'essayer », de mettre à l'épreuve ce qu'ils ont construit. La mise en mot pour l'expression de soi est plus motivante pour un enfant de 6 ans que la découverte de la pensée de l'autre via la lecture. Nos élèves ne sont pas encore « décentrés » ! Il leur est plus facile de dire que d'écouter.

Dans ma classe, le travail sur les phonèmes se déroule le plus souvent en situation décrochée, en traitement des erreurs rencontrées au moment de la résolution de problème d'écriture. Ce travail est dont perçu comme un outil de plus. Une arme pour écrire ... et donc pour lire. Elle fait l'objet d'une trace écrite très ritualisée qui facilite l'aide que les familles souhaitent apporter à l'enfant. Elle permet également à l'enfant qui n'est pas aidé chez lui de structurer des repères favorables à la mémorisation. Ces outils sont mobilisables facilement et à chaque instant. Ils sont personnels mêmes s'ils sont communs à tous.

Lucie Desailly

Comme le souligne Ghislaine Roman, s'il semble manifeste que les connaissances des enseignants sur l'acte de lire ont progressé, ce qui reste difficile dans la classe, et notamment pour les maîtres qui débutent, relève de la prise en compte et de la gestion des écarts de rythme des élèves. Le livret d'accompagnement *Lire au CP* propose des scénarios pédagogiques appréciés de ce point de vue. Comme le sont aussi les évaluations GS/CP qui ont aidé à impulser des passations autres que collectives.

Les nouveaux programmes indiquent clairement le nécessaire découplage, au moment de l'apprentissage, entre (pour faire court) les activités d'identification des mots et les activités de compréhension à la condition pour le maître de faire et montrer de manière très explicite les liens entre les deux qui, pour un grand nombre d'élèves, ne vont pas de soi.

Jean Hébrard

De manière générale, les manuels choisis ne sont pas ceux qui nous paraissent les plus intéressants du point de vue des réquisits des programmes (combinaison d'identification des mots et de compréhension des textes) ou du point de vue du cahier des charges de la progression. **Au cours de la formation initiale et continue quels conseils peut-on donner aux enseignants en ce qui concerne le choix et l'usage des manuels scolaires d'enseignement de la lecture ?**

Bruno Germain

Il existe aujourd'hui au moins 130 publications disponibles qui s'intitulent « manuel » ou « méthode de lecture ». Si j'utilise l'un d'entre eux, comment le choisir et l'exploiter avec intelligence et pertinence, en fonction des spécificités de mes élèves ?

Choisir un manuel n'est pas chose aisée, il faudrait donc pouvoir le faire à plusieurs, par exemple en réunion de cycle 2 ou d'école. Ce choix étant partagé, il sera plus facile à assumer et assurera une continuité de l'apprentissage dans les niveaux de classe.

Choisir un manuel reste difficile néanmoins. C'est la raison pour laquelle, l'Observatoire national de la lecture a réalisé un ouvrage de référence sur *Le manuel de lecture au CP*, co-édition CNDP/Savoir Livre, Hatier, 2003. Ce document propose un ensemble de critères de sélection, ainsi qu'une analyse fine de certains manuels. Il ne fait aucun palmarès mais cherche à donner du sens à un choix éclairé et un usage cohérent. Connaissant mieux les forces et faiblesses des manuels, les enseignants en feront meilleur emploi et pourront le compléter utilement chaque fois que ce sera nécessaire en fonction des besoins des élèves.

Certes certains enseignants aguerris au travail en CP pourront adapter les instruments de manière plus personnelle et plus largement, mais il faut pour cela un degré déjà élevé d'expertise sur la lecture.

Ghislaine Roman

Pour ce qui concerne le choix des manuels, je crois que ce choix est très personnel et doit être à l'image du niveau de maîtrise de la pratique de classe de l'enseignant. Certaines méthodes de lecture intègrent des manuels. Il existe alors parfois une certaine confusion entre les activités de compréhension et le travail sur les phonèmes. Un manuel n'est pas un réservoir de graphème. Cette vision-là est vraiment trop réductrice !

Sylvie Plane

Le choix des manuels de lecture suscite passions et débats. On avance donc en terrain miné dès que l'on préconise ou déconseille un ouvrage, et cela particulièrement dans le cadre de la formation continue, car en portant un jugement sur cet ouvrage on valide ou discrédite du même coup les options pédagogiques de l'enseignant qui a choisi cet ouvrage. Recommander ou déconseiller un ouvrage, devient vite un signe d'allégeance à un clan.

C'est pourquoi, plutôt que d'orienter les choix des enseignants, en formation initiale comme en formation continue, je préfère attirer leur attention sur quelques points qui leur permettront de prendre une décision éclairée. Je n'évoquerai ici que quelques-uns de ces points.

Le premier point à regarder concerne la manière dont l'ouvrage construit la progression qu'il propose à l'enseignant, car, même si presque tous les manuels commencent par faire acquérir à la fois un petit bagage de mots – notamment des mots outils tels que les articles et les présentatifs, ainsi que les noms des personnages dont l'histoire servira de support de lecture – et des règles de transcription des sons, ils mettent en œuvre des progressions qui peuvent être fondées sur des principes très différents.

Le deuxième point concerne la nature des textes qui sont offerts à la lecture. Dans leurs premières leçons, les manuels se situent entre

deux options contradictoires : fournir des textes stimulant la curiosité des élèves, mais dont la complexité excède leurs capacités de déchiffrage, ou bien proposer des textes ne présentant pas de difficultés techniques de déchiffrage, mais qui sont en général d'une pauvreté propre à décourager le jeune lecteur. On se trouve face à un dilemme que seule la connaissance des acquis préalables des élèves permet de trancher : si, au cours de leur scolarité en maternelle, les élèves ont eu l'occasion de se construire une représentation solide de la fonction de la lecture, il est possible de mettre l'accent d'emblée sur les aspects techniques parce que l'appétit de lire des élèves leur permettra de surmonter le désagrément des premiers textes plats et répétitifs. Si ce n'est pas le cas, il faut une période d'appropriation avec la fonction de la lecture. Une fois les premières leçons passées, il reste la question du corpus constitué par l'ensemble des textes proposés. Là aussi les manuels connaissent deux tendances, soit celle de la cohérence fondée sur une histoire filée distribuée en épisodes qui servent à relier entre elles les leçons successives, soit celle de la diversité avec la présentation successive de différents genres d'écrits illustrant les grandes fonctions de la lecture et de l'écriture, tels que les affiches ou les dépliants publicitaires. Dans un cas comme dans l'autre, le choix du manuel doit être compensé par les autres supports de lecture présents dans la classe. Il ne me semble pas utile que le manuel cherche à assumer à lui seul la découverte de toutes les formes et les fonctions de l'écrit. La rencontre avec la diversité des écrits doit se faire dans la mesure du possible par le biais d'un contact véritable avec des supports authentiques, et parmi les supports authentiques j'inclus naturellement les albums.

Le troisième point sur lequel je souhaite attirer l'attention concerne le traitement de deux problèmes techniques, l'un relatif aux aspects phonétiques, l'autre aux aspects morphologiques de notre système d'écriture.

Par exemple, la question des variantes de réalisation phonologique n'est pas prise en compte par les outils d'apprentissage, et il faut donc que le maître la traite au jour le jour. Il y a là une source de dif-

ficulté souvent négligée. L'approche morphologique, elle, relève d'un choix didactique : certains manuels mettent très tôt l'accent sur la marque graphique de pluriel nominal, d'autres attendent davantage.

Enfin, le dernier point sur lequel j'insisterai ici concerne la question des codages employés par le manuel. On pourrait même parler de surcodage. En effet, les manuels utilisent souvent des systèmes qui leur sont propres pour indiquer par une petite icône que l'attention doit être portée sur le son, ou plutôt sur la graphie, etc. Si c'est une aide pédagogique utile à l'enseignant, ces systèmes de codages en couleur, de changement calligraphique sont indispensables, mais ils sont souvent très pesants et on a parfois tendance à négliger la surcharge qu'ils imposent à un jeune lecteur.

Il ne peut y avoir de manuel parfait, parce qu'il devrait réunir des qualités contradictoires, être à la fois simple et exhaustif, rigoureux scientifiquement et accessible, varié et régulier... Mais il y a de bons usages de manuels, qui font appel à l'inventivité du maître et évitent l'écueil de ne faire entrer dans la lecture que les enfants qui étaient déjà prêts à le faire.

Jean Hébrard

D'après vous quelle est la place des outils de l'apprentissage et en particulier quel est votre avis sur l'usage des albums de littérature de jeunesse et des manuels ?

Bruno Germain

A-t-on jamais vu un jardinier s'interdire d'utiliser une binette ou un râteau et devoir réinventer l'engrais à chaque saison ? Il est légitime que les enseignants utilisent, sans état d'âme, des ouvrages, des instruments, mis à leur disposition et à la portée des élèves. Ces outils sont réalisés par les éditeurs avec la collaboration d'enseignants, de formateurs ou de chercheurs et ont souvent de réelles

qualités. Mais ils ne sont pas parfaits et savent mal gérer l'hétérogénéité des classes. C'est la raison pour laquelle l'expertise de l'enseignant pour le choix et l'usage des outils appropriés est précieuse ; rien ne peut actuellement s'y substituer.

Je crois qu'il faut être ouvert et s'approprier les différents outils qui sont mis à disposition, avec prudence. C'est le cas, par exemple de l'informatique. L'ONL va d'ailleurs prochainement publier un ouvrage sur la lecture sur écran, afin d'aider les enseignants qui s'interrogent sur la légitimité de l'usage de l'ordinateur comme aide à la différenciation de l'apprentissage de la lecture.

Quant à la littérature de jeunesse, elle a bien entendu toute sa place non seulement à l'école mais aussi dans la classe. Apprendre à lire, c'est entrer dans les livres, je dis bien les livres, en construisant des activités qui permettent de faire du texte, ou de l'album, un sujet de discussion, une entrée dans l'oral et dans l'échange. De ce point de vue, l'oral et l'écrit se répondent.

Lucie Desailly

Au CP, les traces des élèves ou les affichages sont là pour attester de l'usage du manuel ou pas, et comme je l'indiquais précédemment, on est sorti de ce clivage qui opposerait les « bonnes » pratiques du côté de l'album et les « mauvaises » du côté du manuel. Les programmes, confortés par tout ce qui a été dit ce matin, en clarifiant le double travail nécessaire pour apprendre à lire invitent les maîtres à élaborer des situations de réception/compréhension sur des textes complexes et des situations d'entraînement où le matériau de la langue pourra être largement arpenté sans état d'âme : de ce fait, le manuel (re)prend un statut d'outil intéressant. Il y aurait autant d'écueil à faire du manuel l'ersatz de tous les livres qu'à faire de l'album de jeunesse le support de toutes les activités sur le code et la langue.

Le travail de compréhension, en marche dès le cycle 1, doit rester le noyau dur au CP. La littérature de jeunesse est un des « lieux » de ce

travail qui met en jeu un auteur/des auteurs, un texte/des textes, des images, un lecteur/des lecteurs. Construire à l'école une communauté de lecteurs rend les efforts de l'apprentissage et de la lecture « jouables ». C'est cet enjeu de sens qui donne de l'intérêt, de l'utilité, de la curiosité au travail sur le code : si au cycle 2, les deux ne peuvent pas se faire de front, ils ne peuvent pas non plus se penser séparément. Ce à quoi nous invite la littérature de jeunesse à l'école, c'est à découvrir les questions posées *par* le texte, les questions qu'il me et nous pose, ce qu'il dit et ne dit pas, en réseau avec d'autres œuvres. Mais je dirais que la littérature de jeunesse n'est pas le seul « lieu » pour apprendre à comprendre : les autres domaines disciplinaires, parfois mis au second plan l'année de CP, engagent pleinement à dire et découvrir le monde, à construire son langage et sa pensée.

Ghislaine Roman

La présence des albums est massive. Le débat sur la « dissection » des textes bat son plein. Se pose-t-on la même question en collège à propos de l'étude des textes de Corneille, de Molière de Maupassant ou de Zola ? N'émet-on pas l'hypothèse qu'approfondir sa connaissance d'un texte développe l'enracinement et le désir de se construire une culture propre ? Pourquoi l'étude de tel album empêcherait-elle l'accès au plaisir de lire d'autres albums ?

Autre chose est de constater que la lecture d'album s'accompagne souvent chez nos jeunes collègues d'un certain manque de rigueur dans la lisibilité de leur pratique. Qu'en est-il du travail sur le système alphabétique ? Quels outils favorisant la mémorisation et l'autonomie ?

Quelles traces ?

La mise en œuvre de réseaux, (de constellations, de parcours) de lecture a permis de faire émerger une dimension culturelle extrêmement intéressante. Il est dommage cependant que le lien soit trop souvent thématique. L'exemple sur le réseau « lapin » que donne

Catherine Tauveron dans son ouvrage *Enseigner la littérature à l'école* est très éclairant.

Il faut donc former les enseignants à l'apprentissage de la lecture mais aussi à la lecture experte. Ce n'est qu'à cette condition que l'on verra évoluer les pratiques dans ce domaine. Tout enseignant devrait être capable de produire un écrit synthétique qui resitue le texte qu'il veut présenter à ses élèves dans un contexte historique, social, littéraire etc. Sommes nous tous persuadés que tout ne se vaut pas, en littérature de jeunesse comme ailleurs ? Comment argumenter cette affirmation si ce n'est par une analyse fine des composantes d'un album et par la construction d'une culture personnelle (et donc professionnelle) dans ce domaine ?

Sylvie Plane

Les manuels et les albums ont des fonctions complémentaires parce qu'ils permettent de viser des apprentissages différents. Parler de l'opposition ou de la complémentarité entre manuel et album nous situe d'emblée au Cours Préparatoire, comme si l'apprentissage de la lecture commençait dans cette classe ! Ce n'est pas ainsi que les choses se passent. Dès les premières classes de l'école maternelle les élèves – qui n'ont pas de manuels – sont mis en contact avec une partie de ce qui compose notre culture de l'écrit, grâce aux albums. Les albums jouent à ce niveau un rôle indispensable : on y apprend la fixité du message écrit ; on découvre qu'il existe un code graphique dont les règles mystérieuses et complexes devront être apprises ; on se familiarise avec des schémas textuels, avec des organisations et des composantes narratives, avec des formes linguistiques propres à l'écrit ; on repère que l'écrit conjugue plusieurs formes de segmentation, celles qui délimitent les petites unités que sont les mots et celles qui correspondent aux phases d'une histoire ; on perçoit qu'il y a une correspondance entre la chaîne sonore et la chaîne graphique ; on repère quelques régularités qui permettent de comprendre que c'est en possédant la clé de ces régularités qu'on

pourra lire ; on rencontre aussi la frustration de ne pas pouvoir lire tout seul et d'être donc soumis au bon vouloir de ceux qui savent lire...

Au Cours Préparatoire les manuels sont utiles pour enseigner tout ce qui concerne la maîtrise du code. Les exercices qu'ils proposent et les textes qu'ils fournissent comme supports sont calibrés pour faire rencontrer aux élèves des fonctionnements du code qui ont été soigneusement sélectionnés, et dont les difficultés sont graduées. Leur usage rythme aussi la vie de la classe, et signale à l'élève qu'il est en situation d'apprentissage de la lecture. Pour un enseignant débutant le manuel est donc un guide qui l'aide à s'organiser à la fois sur la durée de l'année et dans le cours de la semaine. Il sert aussi de lien entre l'école et la maison. Souvent en effet le manuel rassure les parents, car sa présence dans la classe est le signe pour eux qu'on y enseigne la lecture, et il leur est difficile d'identifier des manifestations plus subtiles de cet enseignement qui ne passent pas par le manuel.

Mais les albums de littérature de jeunesse remplissent de toutes autres fonctions, car ils orientent sur la découverte de la fonction de la lecture, sur l'apprentissage de la langue écrite et l'appropriation des formes textuelles et des stéréotypes qui fondent notre culture.

Une classe peut-elle se passer de littérature de jeunesse ?

Apparemment oui : il y a des classes dans lesquelles l'activité de lecture est entièrement consacrée à l'exploration des manuels et des fichiers. Mais dans cet environnement la lecture apparaît comme un exercice purement scolaire dont les enfants ne peuvent percevoir le profit que si leur famille compense ce déficit en leur montrant l'intérêt, l'utilité sociale et personnelle de la lecture. Les enfants ont besoin d'être stimulés par l'espoir d'une récompense symbolique ou intellectuelle. Le plaisir de lire est cette récompense, et la littérature de jeunesse est l'aiguillon qui peut donner du sens aux apprentissages techniques.

On ne peut donc que se réjouir de l'insistance des programmes sur le rôle de la littérature de jeunesse. L'existence d'une liste a en outre

l'avantage de rendre public un corpus d'œuvres qui composeront la culture commune des enfants. De plus l'organisation de cette liste permet aux enseignants de choisir les ouvrages en fonction de caractéristiques structurelles, thématiques ou stylistiques ciblées, et donc de mettre la lecture de ces ouvrages au service d'apprentissages spécifiques.

Cependant deux choses m'inquiètent dans le dispositif actuel. En effet, je crains qu'il ouvre la voie à des conceptions élitistes de la littérature : le primat accordé à des œuvres exigeantes risque de faire rejeter du monde scolaire des œuvres faciles, accentuant ainsi l'hiatus entre la culture vernaculaire des élèves issus de milieux défavorisés et l'école.

L'autre risque que j'entrevois s'inscrit dans le prolongement de ce que je viens de dire mais concerne plus spécifiquement le cycle 3 : je redoute que la jouissance intellectuelle que nous avons, nous adultes lettrés, à entrer dans la subtilité de mécanismes littéraires ne nous entraîne à proposer à des enfants des apprentissages qui s'intéressent plus aux raffinements qu'aux fondements des mécanismes des textes donnés à lire. Il nous faut donc raison garder pour éviter de secondariser l'enseignement primaire et avoir toujours en ligne de mire l'intérêt des enfants pour ne pas succomber à la tentation de nous faire d'abord plaisir à nous, adultes, lorsque nous initions les enfants à la littérature.

Jean Hébrard

Il me semble que nous pourrions conclure que nous sommes face à trois exigences principales :

- accélérer la diffusion des attendus théoriques qui peuvent aujourd'hui soutenir l'enseignement de la lecture (l'acte de lecture et son apprentissage ne sont pas ce que l'on a cru pendant longtemps) ;
- prendre en considération sérieusement la massification du système éducatif (nous devons porter à un haut niveau d'alphabéti-

sation des élèves pour lesquels, jusque dans les années 1970, on se contentait d'une alphabétisation minimale) et l'exigence de lecture et d'écriture de nos sociétés (entrer en 6^e suppose déjà un degré d'autonomie face à la lecture qui n'était pas exigé autrefois des élèves réussissant au certificat d'études ; il n'y a pratiquement plus aucune profession qui ne suppose pas un usage complexe de l'écrit ; la vie de nos démocraties suppose une haute capacité de traitement de l'information pour tous les citoyens) ;

- parvenir à construire de nouvelles manières d'agir dans les classes, de nouvelles techniques d'enseignement qui tiennent compte des exigences méthodologiques qui nous paraissent aujourd'hui nécessaires.

Nous avons besoin d'outils, pour y parvenir. Nous devons progresser dans la différenciation des enseignements. Les instruments de travail doivent changer pour s'adresser mieux aux élèves. Ces questions ne sont pas neuves. Nos prédécesseurs les avaient posées. Aujourd'hui, elles le sont de manière différente. Si l'Observatoire national de la lecture y contribue quelque peu, alors nous aurons rempli notre mission.

Conclusion

Bernard Cerquiglini

Président de l'Observatoire National de la Lecture

Je vous remercie pour cette journée passionnante et très réussie. Au-delà de la question de la lecture, nous avons traité du thème général de l'innovation dans le système éducatif, au sens de la bonne innovation, fondée en sciences.

Nous avons mis en lumière la temporalité longue et diverse de l'innovation, ainsi que ses voies et moyens. Nous avons entendu tous les acteurs en présence : le Ministre (par son représentant), les savants, les enseignants, les enseignants formateurs, les conseillers, les corps d'inspection, les éditeurs. Tous participent du progrès et forment un système extrêmement complexe. Même si, au total, les bonnes idées sont admises, elles passent par des canaux très compliqués. Des carrefours sont nécessaires. Pour la lecture, ce carrefour est l'Observatoire national de la lecture.

Je souhaite, à ce point de la journée, vous rappeler les dernières publications de l'Observatoire National de la Lecture.

- *Livres et apprentissages à l'école* (édition augmentée)
- *Le manuel de lecture au CP*.

Ces ouvrages trouvent leur prolongement sur le site Internet de l'Observatoire national de la lecture.

Pour 2004, je vous annonce :

- la publication des Actes de cette journée ;
- la réédition de *Regard sur la lecture* ;
- une nouvelle publication sur la *Lecture écranique* (lecture sur écran) ;
- une étude sur les élèves ayant des troubles du langage.

Nous poursuivons, parallèlement, notre réflexion de fond, qui donnera lieu à un ouvrage sur *La lecture au collège*, en particulier en 6^e, et sur l'enseignement du français. De fait, la question de la langue et de la lecture traverse toutes les disciplines.

Enfin, je ne peux que vous inviter à consulter largement notre site Internet, qui rencontre un fort succès.

Intervenants comme participants et équipe du Secrétariat général, je vous remercie tous pour cette journée très riche.

Les missions de l'ONL

L'ONL, placé auprès du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en lien avec la Direction des enseignements scolaires et la Direction de l'évaluation et de la prospective, est un organe consultatif qui a pour vocation d'étudier tous les champs de la lecture.

- ☞ Il recueille et **exploite les données scientifiques** disponibles afin d'éclairer et d'améliorer l'apprentissage, le perfectionnement, les pratiques pédagogiques de la lecture et de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité. Il suscite des recherches en la matière. Il s'interroge sur les déficits et les handicaps de lecture.
- ☞ Il **favorise l'échange** constant d'informations et d'expériences entre les partenaires scientifiques, les professionnels et les parents.
- ☞ Il **analyse les outils et les pratiques** pédagogiques et recueille des informations sur les dispositifs et expérimentations en cours.
- ☞ Il **formule des recommandations** pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants, pour prévenir les phénomènes d'illettrisme chez les jeunes adultes, et pour développer la diversification des pratiques pédagogiques adaptées.

www.inrp.fr/ONL : Le site Internet de l'ONL est un espace de ressources, d'informations et d'échanges sur l'ensemble de la question de la lecture.

Le Secrétariat général de l'ONL

Isabelle Mazel, Secrétaire Générale

Bruno Germain, Chargé de mission

Geneviève Gallard, Secrétaire

Tél : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : observatoire.lecture@education.gouv.fr

Site internet : www.inrp.fr/ONL

Le Conseil scientifique de l'ONL

Bernard Cerquiglini, Président de l'ONL,
Professeur d'histoire de la langue, Université Denis Diderot,
Délégué général à la langue française et aux langues de France

Alain Bentolila, Professeur de linguistique, Université Paris V – Directeur
ERTE Echill

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

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

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-Debanc, Professeure 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

Francis Marcoin, Professeur de langue et littérature française, Université-
d'Artois

Isabelle Jalabert, Représentante FCPE

Martine Rémond, Maître de conférences à l'IUFM de Créteil

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

Jean-François Rouet, Psychologue, Directeur de recherche CNRS Poitiers

Martine Safra, Inspectrice générale de l'éducation nationale

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

Publications de l'ONL

Le manuel de lecture au CP

(2003, C.N.D.P. / Savoir Livre, diffusion Hatier)

Un état des lieux sur l'apprentissage de la lecture au CP, suivi d'une grille d'analyse méthodique de manuels de lecture, de l'étude de cinq publications, et d'un guide pour un usage pertinent et un choix réfléchi de manuel.

Livres et apprentissages à l'école

(2003, C.N.D.P. / Savoir Livre, diffusion Hachette)

Rédition. Un ensemble augmenté de pistes de travail et de propositions pour l'usage des livres de jeunesse dans les trois cycles du primaire, s'appuyant sur les nouveaux programmes.

Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège

(2003, diffusion ONL)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; les intervenants évoquent les enjeux, les difficultés et les interrogations soulevées par l'enseignement continué de la lecture à l'entrée au collège. Ils repositionnent aussi la place et les pratiques de la littérature de jeunesse dans la classe, à travers les programmes.

La formation à l'apprentissage de la lecture

(2002, diffusion ONL)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; un ensemble de pistes de réflexion sur la formation des enseignants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IUFM.

La lecture de 8 à 11 ans

(2001, diffusion ONL)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; ils 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

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

Une réflexion théorique et des recommandations pratiques 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

(2000, *diffusion ONL*)

Actes de la *Journée de l'Observatoire* ; rappel des priorités de l'apprentissage dans chacun des cycles du primaire sous forme de trois communications et des débats qu'elles ont suscités.

Livres et apprentissages à l'école

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

Première édition.

Apprendre à lire

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

Un bilan sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. Etude des compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture.

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

(1997, *diffusion ONL*)

Une synthèse des conditions qui peuvent favoriser l'entrée réussie de l'enfant dans le monde de l'écrit avec des illustrations d'activités pédagogiques.

Lecture, informatique et nouveaux médias

(1997, *diffusion ONL*)

L'étude s'intéresse aux nouveaux modes de lecture induits par les supports multimédias et présente certains « exercices » informatiques scolaires.

Regards sur la lecture et ses apprentissages

(1996, diffusion ONL)

Le document aborde les questions essentielles concernant la compréhension, l'évaluation et la mise en œuvre didactique de l'apprentissage.

À paraître :

Regards sur la lecture et ses apprentissages nouvelle édition (titre provisoire)

La lecture sur écran (titre provisoire)

La lecture au collège (titre provisoire)

thématique

Apprentissage de la lecture

titre du document

L'évolution de l'enseignement
de la lecture en France

auteur

Observatoire national
de la lecture

accès internet

www.inrp.fr/ONL

date de parution

Mai 2004

réalisation

ONL

édition & impression

MENESR / 1500 ex

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Observatoire national de la lecture

61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Courriel : observatoire.lecture@education.gouv.fr

Tél. : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Document gratuit - Ne peut être vendu

