



HAL
open science

POST LECTUM

Roland Goigoux

► **To cite this version:**

| Roland Goigoux. POST LECTUM. 1997, pp.32. halshs-00533553

HAL Id: halshs-00533553

<https://shs.hal.science/halshs-00533553>

Submitted on 8 Nov 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Roland GOIGOUX, Maître de conférence de Sciences de l'Education.
IUFM d'Auvergne.
Laboratoire « Cognition et activités finalisées », CNRS-Paris 8.

POST LECTUM

Cet article est une version remaniée d'un cours donné à l'école supérieure des personnels d'encadrement du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie (ESPEMEN). Tout à la fois synthèse de travaux de recherche et description de pistes didactiques, cette contribution tente de faciliter aux non-spécialistes le repérage de quelques notions et de quelques débats relatifs à l'apprentissage initial de la lecture.

VERSION DU 2 NOVEMBRE 1997

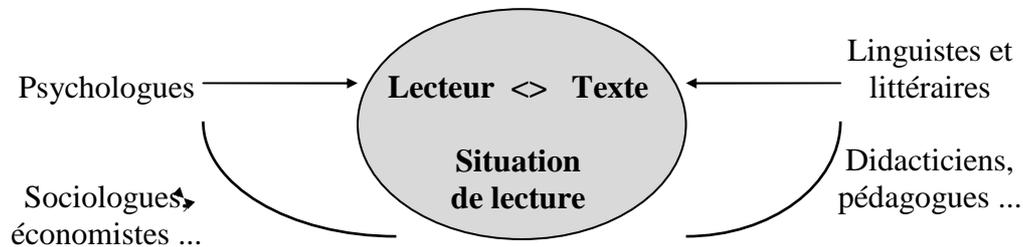
POST LECTUM : notes à l'issue d'un parcours de lecture au pays des recherches sur l'apprentissage de la lecture .

Première partie :
où l'on présente quelques objets de recherche.

La lecture, une rencontre très étudiée.

Quiconque se préoccupe d'apprentissage de la lecture est conduit à observer la rencontre d'un lecteur avec un texte dans un contexte donné, c'est-à-dire dans une situation de lecture singulière.

Schéma n°1 : «La rencontre »



Différents chercheurs intéressés par l'apprentissage de la lecture conduisent leurs travaux à partir de multiples points de vue que nous allons examiner rapidement.

Des sociologues se préoccupent des usages sociaux de l'imprimé et des rapports qu'entretiennent les lecteurs avec les textes (Passeron, 1993). Ils étudient, par exemple, le rapport au langage écrit « *des élèves qui ne vivent pas à la maison les mêmes jeux de langage que ceux que suppose et développe l'école* » (Lahire, 1993, p.111). Leurs travaux sont souvent utilisés en formation professionnelle lors de l'analyse des difficultés des élèves issus des milieux populaires, même s'ils ne contribuent pas directement à l'élaboration de nouvelles propositions pédagogiques.

Des économistes et des chercheurs de Sciences de l'Education (Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Bressou, 1994, Altet *et al.*, 1994) multiplient les descriptions sur les effets des dispositifs d'enseignement et s'intéressent tout particulièrement à « l'effet maître » (Mingat, 1996). Leurs recherches contribuent notamment à échapper à un déterminisme sociologique trop écrasant (les fameux « handicaps socio-culturels » des élèves) en plaçant les enseignants devant leur part de responsabilité dans les acquisitions des élèves (cf. par exemple au niveau du

cours préparatoire, Audouin et Duru Bellat, 1990 ; Mingat, 1991. Voir aussi Goigoux, 1997, pour une discussion critique.)

Des linguistes et des littéraires observent cette rencontre à partir du texte, de sa construction interne ou de la culture du lecteur qui prédispose celui-ci à une réception particulière de l'oeuvre. Les littéraires s'intéressent notamment à la construction de la « lecture savante », lecture lettrée qui n'est pas recherche du sens voulu par l'auteur mais plutôt « *révélation ponctuelle d'une polysémie du texte littéraire* » (Goulemot, 1993, p116). Ils produisent une part importante des références théoriques utilisées par les formateurs d'enseignants qui s'appuient notamment sur la notion d'*intertextualité* (Bakhtine, 1984), réflexion sur l'émergence de la mémoire des lectures antérieures et des données culturelles.

Les didacticiens sont, en France, assez peu nombreux à produire des travaux de recherche consacrés à l'apprentissage initial de la lecture, beaucoup ayant privilégié l'étude de la production de textes. Le plus souvent chargés de la formation des maîtres, ils s'appuient avant tout sur leurs compétences littéraires et linguistiques et sur leur expérience du terrain professionnel pour recommander des dispositifs pédagogiques qui leur semblent pouvoir faciliter l'accès à la « lecture savante » (voir par exemple Devanne, 1992 et 1996 ; Boussion, Schöttke et Tauveron, 1996 ; Tauveron et Reuter, 1996). Ce sont eux qui, depuis les années 1970, ont diffusé les principales innovations dans l'enseignement initial de la lecture, innovations qui ont été largement nourries par les équipes de l'institut national de recherche pédagogique (Romian, 1996) et par les militants pédagogiques de mouvements tels que l'A.F.L. (voir la revue « les Actes de Lecture »), le G.F.E.N (voir par exemple Jolibert, 1988) ou l'I.C.E.M. (1983). Malheureusement ces innovations n'ont que très rarement donné lieu à de véritables travaux de recherche dont les résultats auraient pu être soumis à la discussion critique de la communauté scientifique (Une exception néanmoins : Chenouf, Foucambert et Goigoux, 1995).

Des psychologues de la connaissance ont produit, depuis une vingtaine d'années et principalement dans les pays anglo-saxons, les recherches les plus nombreuses et les plus fouillées dans le domaine de la lecture. Leurs travaux portent principalement sur l'activité du lecteur « expert » (voir Fayol *et al.*, 1992, pour un panorama d'ensemble). Depuis une dizaine d'années néanmoins, les travaux relatifs à l'apprenti-lecteur se multiplient : à côté des recherches didactiques fondées sur les démarches d'évaluation formative ou de résolution de problèmes (INRP), la psychologie a permis l'émergence de nouveaux éclairages théoriques relatifs aux représentations et aux procédures des jeunes élèves en matière de langage écrit, au développement des compétences de lecture (Ellis, 1984 ; Morais, 1996), à la "clarté cognitive" (Downing & Fijalkow, 1984), aux étapes de conceptualisation de l'écrit (Ferreiro, 1988), à

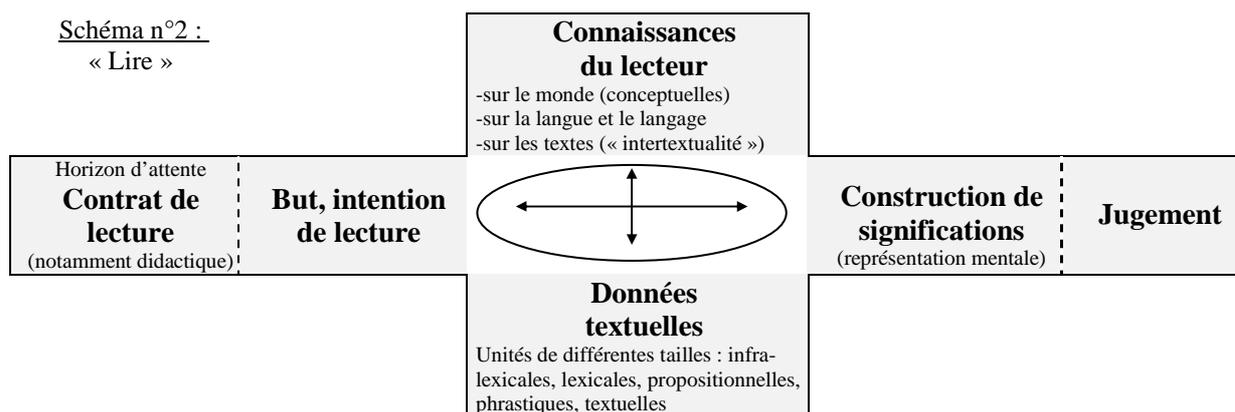
l'interaction de processus dans l'apprentissage de la lecture (Chauveau, 1993), au développement métalinguistique (Gombert, 1990), etc. Ces travaux, valorisés par les recommandations ministérielles (M.E.N., 1992), ouvrent d'intéressantes perspectives mais ils souffrent de leur faible prise en compte des contextes scolaires d'apprentissage. Si la psychologie ne peut prétendre délivrer des injonctions didactiques, l'enseignant curieux y trouvera néanmoins matière à soutenir de solides hypothèses d'action.

Une définition minimale de la lecture

La lecture peut être définie comme une construction de significations, réalisée par un sujet (le lecteur) à partir d'un texte écrit (constituant un ensemble de données graphiques) dans un contexte de lecture. Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture.

Le schéma n°2 illustre cette définition en reprenant deux points évoqués précédemment :

- le contexte de lecture conduit le lecteur à développer un « *horizon d'attente* » (Jauss, 1978) vis à vis du texte, en fonction notamment de sa connaissance d'autres textes, de sa culture de l'écrit;
- toute activité de lecture authentique conduit le lecteur à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement.



Cette schématisation de l'activité de lecture permet de mieux comprendre l'origine des désaccords entre chercheurs dans le domaine de l'enseignement initial de la lecture et peut-être facilite-t-elle également l'élaboration d'une synthèse féconde sur le plan pédagogique. La plupart des propositions soumises en effet aujourd'hui aux maîtres du cycle 2 sont élaborées soit par les psychologues de la connaissance travaillant sur l'axe vertical du schéma (se

souciant assez peu des problèmes de contrat de lecture et de jugement sur les textes), soit par des didacticiens du français préoccupés surtout par l'axe horizontal (souvent trop peu sensibles aux processus mentaux qui permettent aux enfants de comprendre le texte).

La synthèse est difficile tant les champs de recherche sont cloisonnés. Nous nous y risquons néanmoins car il nous semble que la pratique pédagogique exige de prendre en compte l'ensemble de ces composantes et de régler de surcroît le délicat problème de leur dosage et des priorités à retenir aux différents moments de l'apprentissage. Les maîtres, bricoleurs éclectiques, ne doivent pas hésiter à « *emprunter aux divers systèmes les thèses les meilleures lorsqu'elles sont conciliables* »ⁱ !

Deuxième partie : *D*où l'on voit que lire ce n'est pas toujours comprendre.

Trois niveaux de traitements en interaction

Au terme du cycle 2, un enfant de 8 ans doit être capable de comprendre un texte (et de montrer qu'il l'a compris) c'est-à-dire, selon les programmes en vigueur, « *de donner des renseignements ponctuels sur le texte, d'identifier les personnages d'un récit quels que soient les procédés utilisés (noms, pronom, périphrase...), de reconstituer la chronologie des événements, de se représenter les relations spatiales et les lieux évoqués, de résumer sommairement le texte lu* » (M.E.N., 1995, p.96).

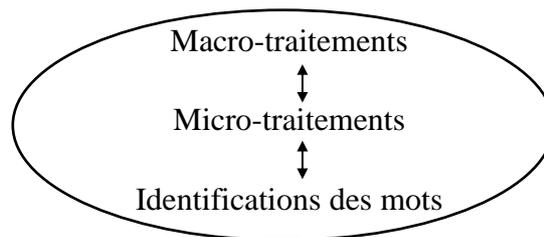
La psychologie cognitive a montré que pour parvenir à cette compréhension de texte, le lecteur doit effectuer différents types de traitements cognitifs mobilisés en interaction et que l'on pourrait résumer en trois points.

* A un premier niveau le lecteur doit identifier les mots écrits, c'est-à-dire leur attribuer une première signification.

* A un second niveau il doit construire la signification des groupes de mots, syntagmes ou propositions, puis des phrases et ensembles de phrases, en reliant entre elles les informations portées par ces unités. C'est le niveau des micro-traitements qui concernent les marques de surface du texte et leur interprétation. A ce niveau, le lecteur se doit de résoudre en particulier les problèmes de segmentation du message écrit, en traitant par exemple les marques de ponctuation ou les connecteurs logiques. Il établit également les relations entre phrases adjacentes en repérant leur unité thématique, notamment grâce au traitement des anaphores.

* A un troisième niveau, les macro-traitements interprétatifs visent la construction d'une représentation mentale de l'ensemble du texte. Au terme de ces traitements, le lecteur doit ainsi pouvoir extraire les idées principales du texte, le paraphraser ou le résumer. Il doit être capable par exemple de se représenter la situation décrite ou d'imaginer une situation similaire à celle correspondant aux propriétés et aux relations indiquées par le texte.

Schéma n°3 : « 3 niveaux de traitements cognitifs »



Pour réaliser l'ensemble de ces traitements, le lecteur doit établir en permanence des liens, d'une part, entre les différentes informations prises dans le texte (inférences de liaison) et, d'autre part, entre les informations issues du texte et ses connaissances antérieures (inférences interprétatives). En d'autres termes, il doit sans cesse aller au delà de ce qui est dit explicitement dans le texte pour satisfaire son intention de lecture.

Exemple n°1

*Un soir, Max enfila son costume de loup.
Il fit une bêtise, et puis une autre... et puis une autre...
« Monstre » lui dit sa mère.
« Je vais te manger » répondit Max
et il se retrouva au lit sans rien avoir mangé du tout.*

Lorsqu'un enfant de 6 ans découvre le début de l'histoire de « Max et les maximonstres »ⁱⁱ, rien ne lui indique la nature des liens entre les actes de Max et la punition qu'il reçoit. L'enfant doit, non seulement comprendre chacune des phrases écrites, mais les relier logiquement entre elles en utilisant ses compétences linguistiques et sa connaissance des usages familiaux ! (A défaut on observe que les élèves en difficulté ne retiennent d'une telle lecture que la succession des événements et ne comprennent pas les relations de cause à effet.)

« Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire[...]. Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...]. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » (U. Eco, Lector in fabula, p.66).

Le texte est un mécanisme paresseux qui a besoin du lecteur pour fonctionner : que celui-ci ait 7 ou 77 ans ne change rien à l'affaire et il serait illusoire de croire qu'une première étape de l'apprentissage pourrait viser une

compréhension littérale avant d'atteindre (au cycle 3 par exemple) une compréhension inférentielle. Si le texte n'est pas un simple prétexte à exercice, autrement dit s'il s'offre véritablement à la lecture, il sollicite des inférences dont la qualité dépend de trois éléments principaux :

- la pertinence des connaissances antérieures du lecteur,
- la fiabilité de ses traitements linguistiques (notamment des indices textuels de cohésion),
- la conscience que le lecteur doit avoir de la nécessité d'aller au delà de l'information explicite du texte.

Ces trois éléments doivent faire l'objet d'un enseignement et ils constituent, au cycle 2 comme au cycle 3, les axes principaux d'une pédagogie de la compréhension des textes comme nous allons le voir à travers quelques exemples.

Les larmes du méchant strinoug

Dans une classe de CE1, nous avons pu observer une leçon de lecture prenant appui sur le texte suivant :

Il était une fois une petite fille qui se promenait dans la forêt. Sa maman lui avait dit de faire très attention au méchant strinoug.

La petite fille entendit un bruit, comme si quelqu'un pleurait. Elle continua son chemin et arriva devant une caverne.

C'était celle du terrible strinoug vert!

Quand elle le vit, elle cria de peur. Mais comme il pleurait, elle reprit courage et lui demanda ce qu'il avait.

De sa grosse voix méchante il répondit : « ...

La consigne donnée aux élèves consistait à imaginer une suite à ce début de récit. Plusieurs enfants, n'ayant pas compris que le strinoug se trouvait lui-même en difficulté, proposèrent une réponse telle que : « *Je vais te dévorer mon enfant !* », mettant en évidence une compréhension insuffisante du début du texte.

Dans le récit que les enfants découvriront ultérieurement, le terrible strinougⁱⁱⁱ vert avait mal aux dents et beaucoup de difficultés à trouver un dentiste qui n'ait pas peur de lui !

(Mais l'illustration ci-contre n'a été proposée aux enfants qu'après l'invention de la suite par les enfants)

*Insérer ici l'illustration du Strinoug
réalisée par Pef*

Une analyse *a priori* de cet extrait avait permis à l'institutrice d'émettre des hypothèses relatives à l'origine de ces difficultés (on ne dira jamais assez l'intérêt de préparer sa classe (cf. Hébrard, 1997) et en particulier de lire les textes proposés aux enfants en essayant d'anticiper sur les difficultés qu'ils pourraient y rencontrer). Trois sources potentielles de difficulté avaient été pointées.

- Un effet de récence : la phrase qui précède l'énoncé absent rappelle que le monstre a une « grosse voix méchante » incitant les enfants qui traitent localement les informations, sans retour sur l'ensemble du texte, à proposer un énoncé menaçant.

- Un effet d'amorce : le début du récit introduit des personnages et une situation qui réactivent dans la mémoire des jeunes lecteurs l'histoire du petit chaperon rouge, connue de tous. Les connaissances antérieures des élèves facilitent le traitement des données nouvelles lors de la lecture d'un texte, mais dans le cas présent, et pour certains d'entre eux, elles peuvent masquer la rupture avec le scénario classique du petit chaperon rouge. Ici, c'est le méchant strinoug qui pleure, pas l'enfant apeuré.

- Un effet de cohérence : deux marques linguistiques doivent être prises en compte pour assurer la continuité textuelle et repérer la rupture dans le script du petit chaperon rouge. Le connecteur « Mais » devait alerter le lecteur (procédé de connexion) et le pronom « il » devait indiquer que c'était le strinoug qui pleurerait et non pas la petite fille (reprise anaphorique assurant la cohésion entre plusieurs phrases du texte).

Lors de notre observation du travail de l'enseignante, nous avons étudié comment elle se comportait avec les élèves en difficulté face au texte. Nous avons noté qu'elle ne dévalorisait pas leurs propositions mais, qu'au contraire, elle les aidait à comprendre leurs procédures, en montrant notamment que leurs

réponses étaient acceptables jusqu'à un certain point du texte. Autrement dit, en démasquant progressivement le texte lors d'une relecture collective, elle indiquait à tous que la réponse « je vais te dévorer mon enfant » était tout à fait recevable après la lecture du début du texte (jusqu'à « *Quand elle le vit, elle cria de peur.* »)

C'est en démasquant la phrase suivante qu'elle a pu mettre en évidence les marques linguistiques non traitées par certains élèves.

Mais comme il pleurait, elle reprit courage et lui demanda ce qu'il avait.

En procédant de la sorte, la maîtresse a fait la preuve d'un savoir-faire professionnel qui nous semble remarquable puisqu'il atteste d'une connaissance-en-actes (Vergnaud, 1994) relative aux trois composantes majeures de la compréhension exposées précédemment. Elle a explicité en effet les connaissances encyclopédiques mobilisées par les enfants (le petit chaperon rouge, la caverne, les pleurs), elle a pointé l'importance des marques linguistiques (connecteurs, pronoms) et elle a développé la conscience que les élèves doivent avoir de leurs propres procédures de lecture (en leur balisant le chemin d'une relecture et d'un repérage des liens problématiques).

Ce dernier point est particulièrement important si l'on en juge par les travaux s'intéressant aux lecteurs précaires (Giasson, 1990 ; Bain *et al.*, 1994) qui éprouvent notamment d'importantes difficultés à dépasser un traitement local du texte, ou une lecture par bribes qu'ils ne parviennent pas à intégrer en une représentation globale cohérente.

A l'entrée du cycle 3, les meilleurs lecteurs sont capables de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. A l'inverse, les plus faibles lisent d'une manière uniforme, sans modulation de leur vitesse, ni retour en arrière, sans s'assurer régulièrement que ce qui a déjà été traité est compris. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement et sans intention particulière de leur part sur une compréhension univoque du sens du texte. Les faibles lecteurs interrogés par Hahn (1984) prétendent par exemple qu'ils comprennent mieux une histoire lorsqu'ils « pensent à autre chose en lisant », lorsqu'ils « sautent les parties qu'ils ne comprennent pas » ou bien lorsqu'ils « lisent aussi vite qu'ils le peuvent ». A l'opposé, ils affirment que « se poser des questions sur les idées contenues dans l'histoire » ou bien « repasser l'histoire pour voir si on se souvient de toutes les parties » ne facilite pas la compréhension.

En d'autres termes les plus faibles lecteurs se méprennent totalement sur la nature de l'activité intellectuelle qu'ils doivent mettre en œuvre pour comprendre un texte et n'ont, à ce titre, guère de chance de progresser dans leur apprentissage. L'intervention didactique aurait donc intérêt à prendre pour objectif le contrôle et la gestion de la compréhension par l'élève lui-même, entraîné à ne pas perdre de vue son intention de lecture tout en coordonnant les différents traitements.

Acteur de son propre apprentissage

L'étude des lecteurs qualifiés de « stratégiques » (Paris, Wasik et Turner, 1990) confirme qu'ils possèdent une grande variété de procédures mais surtout qu'ils se conçoivent comme les agents de leurs propres apprentissages. Ils pensent pouvoir déterminer eux-mêmes leurs buts et croient à la valeur instrumentale des procédures utilisées : ils établissent des relations causales entre leurs propres actions et les résultats obtenus.

Les faibles lecteurs au contraire, se perçoivent comme incapables d'atteindre leurs objectifs et ils pensent surtout que tout effort est inutile car ils n'ont aucun contrôle sur leurs propres performances. Ces élèves sont conduits à développer des techniques défensives destinées à protéger leur propre estime d'eux-mêmes (attribution externe, désengagement par rapport à la lecture, évitement de la tâche, maintien de la difficulté à un faible niveau, etc.). Certains pédagogues néanmoins semblent parvenir à les convaincre, en acte, de l'utilité de leurs efforts en facilitant une activité réflexive sur leur propre activité intellectuelle de lecteur, en leur redonnant confiance en leur propre pouvoir sur l'activité (Wong, 1991). Ces maîtres s'engagent notamment dans un enseignement de stratégies qui peut conduire à des progrès si trois conditions sont réunies (Fayol, 1993) : il faut que l'élève croit à la possibilité d'agir sur ses performances en déployant des efforts, que la tâche proposée requière des procédures spécifiques et que l'amélioration des performances puisse être établie par un feed-back.

Ces conditions ont été expérimentées dans de nombreuses études nord-américaines (cf. Giasson, 1990) notamment celle de Franks (1982) au cours de laquelle des enfants de 10-11 ans en situation d'échec ont amélioré leurs performances en compréhension de texte après un entraînement à la mise en relation systématique entre les informations d'un texte (auto-élaboration)^{iv}. Dans le même esprit, voici l'exemple d'un travail visant au cycle 3 à développer la capacité à inférer et à traiter les relations implicites de causalité (Goigoux, à paraître).

Exemple n°2 : Le balai magique

Etape 1 : le problème

Lors d'une première lecture de l'album « Le balai magique »^v, les élèves avaient appris qu'une sorcière était en panne de balai et qu'elle avait besoin d'aide. Mais la lecture du passage suivant avait posé problème à certains d'entre eux.

La sorcière s'agenouilla près du foyer et prit un des charbons ardents dans sa main. Dehors, elle fit un feu de feuilles et de brindilles, puis déposa une mèche de ses cheveux dans les flammes. Le feu siffla et craqua, lançant un violent éclair bleu.

Bien vite, la sorcière distingua une forme sombre planant au-dessus d'elle. C'était une autre sorcière qui, après avoir décrit un lent cercle dans les airs, atterrit près du feu.

A la lecture de cet extrait, certains élèves avaient bien repéré la succession des événements mais il n'avaient pas compris les relations causales qui les unissaient, notamment le lien entre la combustion de la mèche de cheveux et l'arrivée de la sorcière dépanneuse.

Etape 2 : l'élucidation

La procédure retenue par le maître pour marquer l'aspect elliptique du texte a consisté à inciter les élèves à chercher collectivement les passages du texte où il leur semblait qu'une information pouvait être ajoutée afin de rendre plus aisée la compréhension (par exemple pour de plus jeunes lecteurs).

La consigne impliquait de rédiger une ou plusieurs phrases qui venaient s'insérer dans le corps du texte original :

La sorcière s'agenouilla près du foyer et prit un des charbons ardents dans sa main. Dehors, elle fit un feu de feuilles et de

brindilles, puis déposa une mèche de ses cheveux dans les flammes.

La mèche avait un pouvoir magique : elle produisait des éclairs en brûlant.

Le feu siffla et craqua, lançant un violent éclair bleu.

C'était un signal pour appeler à l'aide.

Bien vite, la sorcière distingua une forme sombre planant au-dessus d'elle.[...]

Etape 3 : première théorisation

Une première théorisation fut conduite à l'aide d'un tableau à deux colonnes résumant l'implication logique implicite (de nombreux exemples furent extraits du texte source).

Cause		Conséquence
La sorcière fait un éclair bleu	⇒	Une autre sorcière arrive pour la dépanner

Etape 4 : travaux dirigés

Les enfants furent conduits ensuite à s'exercer en cherchant à leur tour le terme manquant dans un nouveau tableau construit par le maître à partir du texte original.

Cause		Conséquence
?	⇒	Monsieur Spiwey est horrifié
Le balai est transformé en un tas de cendres.	⇒	?

Etape 5 : réinvestissement

La stratégie de repérage de l'implicite (dans les relations causales) a été entraînée sur de nombreux autres problèmes textuels sur la base d'un auto questionnement. Les élèves ont été progressivement conduits à mettre eux-mêmes en évidence les indices à traiter, à effectuer les inférences et à les justifier.

Apprendre à répondre à des questions de compréhension

Lors d'une évaluation soumise à des élèves de CE2 (cf. annexe n°1) nous avons proposé plusieurs extraits de textes dont les élèves ne connaissaient ni les sources, ni les visées. Ces élèves ne disposaient que des données linguistiques brutes.

Exemple n°3 : Demi-Lune

*Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour.
Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.*

Quelques maîtres de CE2 avaient posé à leurs élèves des questions de compréhension classiques telles que :

- | | |
|---|---|
| 1 Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ? | 4 Quelles sont les affaires que prépare Demi-Lune? |
| 2 Qui monte sur le cheval ? | 5 A ton avis quel âge pourrait avoir Demi-Lune ? Etc. |
| 3 Qui est Demi-Lune ? | |

Les réponses obtenues ont clairement montré que les moins bons lecteurs avaient du mal à dépasser un traitement littéral des données du texte (questions 2 et 4) pour atteindre une compréhension fine nécessitant un raisonnement sur les données de l'extrait (questions 1, 3 et 5).

Une fois ce constat (prévisible) établi, il restait à suggérer des pistes de traitement didactique. Comment faire pour aider les élèves à prendre conscience des procédures disponibles permettant de répondre à des questions de compréhension ? Comment leur faire comprendre que la réponse à une question n'est pas toujours littéralement dans le texte et qu'elle exige un raisonnement et l'utilisation de connaissances antérieures (donc extérieures au texte) ?

L'enseignement explicite de stratégies est intervenu dans un second temps, après l'analyse des difficultés rencontrées dans la situation fonctionnelle. L'objectif était d'aider les élèves à maîtriser consciemment leurs choix de procédures, c'est-à-dire de savoir tout à la fois : quoi faire ? comment faire ? pourquoi et quand le faire ?

Après un premier temps de réponses individuelles aux questions, les maîtres ont procédé en cinq étapes.

Exemple n°4 : apprendre à répondre à des questions de compréhension

Etape 1 : une nouvelle tâche didactique (travail individuel)

« Pour chaque question surligne les mots qui t'ont aidé à trouver la réponse ». (Le texte écrit était fourni aux élèves en autant d'exemplaires qu'il y avait de questions)

Etape 2 : confrontation (travail par deux)

« Compare tes réponses avec celles d'un autre élève. Essayez de vous mettre d'accord sur une seule réponse à chaque fois ».

Etape 3 : explicitation des procédures (travail collectif)

Explicitation des résultats et des procédures utilisées par chacun pour répondre aux questions. (Les références textuelles furent : « c'est comme dans Yacouba, qui doit tuer un lion, comme dans Yakari le petit indien, etc.)

Fabrication d'une fiche-outil conservant la mémoire de la synthèse réalisée collectivement.

Comment avons-nous fait pour répondre aux questions ?

- nous avons **recopié un morceau** du texte ;

- nous avons **réuni des informations** données à plusieurs endroits du texte ;

- nous avons utilisé des **connaissances** que nous avons **avant** de lire ce texte.

Etape 4 : appropriation personnelle (travail individuel)

Chaque question est donnée de nouveau aux élèves qui doivent vérifier s'ils sont capables de savoir pour chacune d'entre elles :

*A - s'il suffit de **recopier un morceau** du texte;*

*B - s'il faut **réunir des informations** données à plusieurs endroits du texte;*

*C - s'il faut utiliser des **connaissances** qu'on avait **avant** de lire ce texte.*

Etape 5 : nouvelles prises de conscience (travail collectif)

Un dernier temps de bilan a conduit les enfants à complexifier leur fiche-outil.

*Parfois il faut **prélever des informations** à plusieurs endroits du texte **et** raisonner en utilisant les **connaissances** que nous avons avant de lire ce texte.*

A chaque nouvelle utilisation d'un questionnaire de compréhension, les enfants ont été invités à réutiliser cette fiche-outil pour faciliter leur réflexion préalable.

Tout au long de cette démarche nous avons vérifié l'étonnement de certains élèves devant les découvertes auxquelles ils procédaient. « Ah bon, pour répondre aux questions on a le droit de dire des choses qui ne sont pas dans le texte !? Il faut aller chercher dans sa tête d'autres souvenirs de lecture ? Etc. »

Que de nouveautés et de surprises pour ces élèves auxquels on n'avait expliqué ni les procédés métacognitifs qui permettent d'apprendre à comprendre ni les règles du jeu de l'évaluation en lecture.

Ces observations corroborent celles de Giasson (1994) qui affirme que les questions des maîtres vérifiant une compréhension littérale des textes sont cinq fois plus nombreuses que les questions inférentielles. Sous prétexte que ces questions sont les plus difficiles, les manuels de lecture les renvoient souvent en fin de questionnaire et les maîtres en dispensent facilement les plus médiocres lecteurs. Comment s'étonner alors que ces derniers soient les plus démunis face aux exigences du cycle 3 et du collège ? Comment déplorer les lacunes de ces élèves si l'on n'a pas pris la peine de leur enseigner ce qu'ils ne soupçonnent même pas : répondre par écrit à une question implique d'autres activités intellectuelles que la copie d'un fragment de texte incluant les termes de la question.

Dès lors, comme ce fut le cas dans cet exemple, il nous semble indispensable d'enseigner aux élèves des procédures et des stratégies cognitives dont ils ne connaissent pas l'existence, de leur faire prendre conscience de leur utilité et de leur possible adaptation à des situations nouvelles. Il est important à ce titre de ne pas subdiviser l'habileté en sous-habiletés mais d'assurer en revanche un étayage maximum, voire un guidage pas à pas, à partir d'une situation complexe.

Troisième partie : *T* où il est question d'identification des mots écrits

L'automatisation des processus d'identification des mots

Comme nous venons de le voir, la qualité de la compréhension des textes dépend de trois facteurs : les connaissances encyclopédiques du lecteur, la qualité de ses traitements linguistiques et la conscience de son pouvoir (et de ses devoirs) de lecteur. Il faudrait néanmoins ne pas sous-estimer, en début d'apprentissage, un autre paramètre déterminant : le degré d'automatisation des processus d'identification des mots.

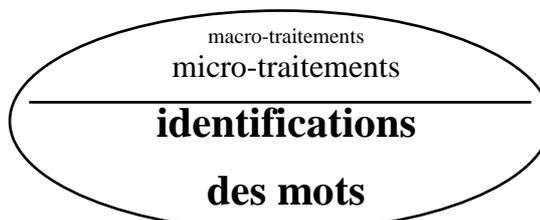
Pour le lecteur adulte confirmé, l'identification des mots est une opération très rapide car fortement automatisée. La capacité de traitement cognitif du lecteur est par conséquent peu mobilisée à ce premier niveau, ce qui lui permet de consacrer l'essentiel de ses ressources aux autres traitements assurant progressivement la compréhension du texte (cf. schéma n°4).

Schéma n°4



« Allocation des ressources cognitives
chez le **lecteur confirmé** »
⇒ Le texte peut être compris

Schéma n°5



« Allocation des ressources cognitives
chez l'**apprenti-lecteur** »
⇒ Le texte ne peut pas être compris
sans aide extérieure

Il n'en va pas de même pour l'apprenti-lecteur, en début d'apprentissage, dont les procédures d'identification des mots sont beaucoup plus lentes et beaucoup plus coûteuses en charge attentionnelle. Or, comme les capacités cognitives de chaque individu sont limitées, l'attention portée à l'identification des mots se fait au détriment des autres traitements (cf. schéma n°5).

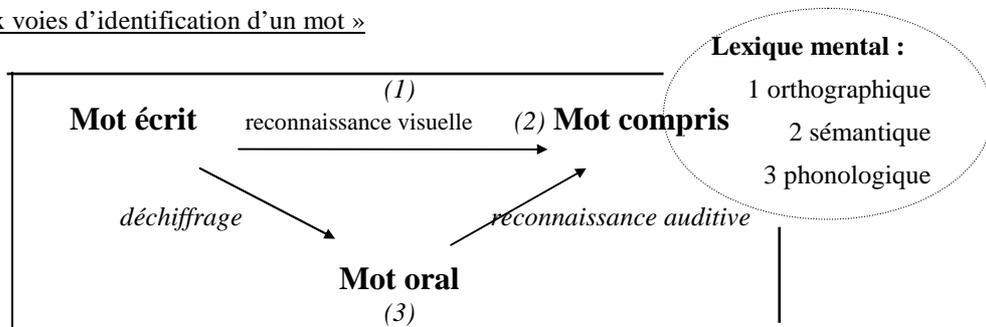
Lorsque l'apprenti-lecteur consacre à l'identification des mots l'essentiel de ses ressources cognitives, il ne lui en reste plus suffisamment pour mener à bien les activités de compréhension proprement dites. Son incapacité à comprendre le texte qu'il vient de déchiffrer péniblement, ne dépend pas de son « intelligence » ou de sa « motivation » : elle est pour l'instant tributaire de l'insuffisante automatisation de ce que l'on nomme les traitements de « bas niveau ». De nombreuses recherches ont ainsi montré que la qualité de la compréhension des

textes était directement dépendante de ce degré d'automatisation, généralement évalué par la mesure de la vitesse de lecture de mots isolés ou en contexte phrastique (Goigoux, 1993).

Pour comprendre un mot écrit isolé, un lecteur a deux solutions :

- soit il connaît déjà ce mot et il en possède une trace en mémoire ; dans ce cas il comprend le mot grâce à un processus de reconnaissance visuelle (on parle d'adressage en mémoire).
- soit il convertit le mot écrit en une forme orale, en procédant à la mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes ; dans ce cas il peut comprendre le mot par un processus de reconnaissance auditive (s'il le connaît préalablement à l'oral). Cette opération qui transite par une forme orale est décrite en termes d'assemblage phonologique.

Schéma n°6 « Deux voies d'identification d'un mot »



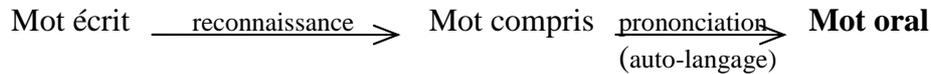
Chaque unité lexicale est constituée de trois représentations en mémoire : une représentation sémantique, une représentation orthographique et une représentation phonologique. L'accès au lexique peut s'effectuer en activant soit la représentation phonologique (voie indirecte), soit la représentation orthographique (voie directe). Dans les deux cas, et sauf pathologie grave, les deux autres représentations, si elles existent, sont activées. Cela permet par exemple à un lecteur qui reconnaît un mot (1) stocké en mémoire d'accéder à sa signification (2) et à sa forme phonologique (3), ce qui rend ce mot prononçable si c'est nécessaire. Autrement dit un jeune lecteur peut parfaitement reconnaître un mot qui lui est familier, le comprendre et le subvocaliser aussitôt, sans pour autant que l'on puisse confondre cette subvocalisation avec un quelconque déchiffrage.

Schéma n°7 « Différence entre déchiffrage et auto-langage »

Déchiffrage



Auto langage



Le mot prononcé à voix basse par l'enfant pour lui-même (bien que la consigne puisse être une consigne de lecture silencieuse) est un mot dont l'oralisation est postérieure à son identification. On parle alors d'auto-langage à la suite de Vygotski, repris par Fijalkow (1989). Ce comportement peut ressembler au premier coup d'œil à un comportement de déchiffrage : il ne s'agit pas de cela car, dans le cas du déchiffrage, l'oralisation est la condition de la compréhension, son préalable.

Pourquoi les apprentis lecteurs, à qui l'on demande de lire silencieusement se livrent-ils parfois à cette subvocalisation très repérable au mouvement des lèvres qu'elle implique ? Contrairement à ce que l'on dit souvent, ce n'est pas nécessairement en raison d'une mauvaise habitude prise lors de l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques : nous venons de montrer qu'il ne s'agit pas de déchiffrage et que les élèves qui reconnaissent visuellement des mots familiers peuvent eux aussi se livrer à cette activité d'auto-langage. L'hypothèse la plus probable est celle d'une activité cognitive permettant aux enfants de conserver en mémoire à court terme la valeur des mots qu'ils viennent d'identifier, en attendant qu'une proposition complète soit constituée et puisse être intégrée en mémoire à long terme. Les quatre mots « Le + petit + chaperon + rouge » ne forment qu'une seule unité sémantique qui sera mémorisée^{vi} à l'issue de l'identification du dernier mot et reliée aux autres unités de sens lors du processus d'intégration sémantique.

Cette activité que Vygotski nommait avec finesse « langage intérieur extériorisé » favoriserait donc la compréhension du texte en facilitant la mise en mémoire de ses éléments propositionnels successifs. Ce serait par conséquent une erreur pédagogique de condamner ce comportement qui peut être une aide provisoire pour les apprentis lecteurs tant que l'automatisation de l'identification des mots n'est pas suffisante pour assurer un traitement rapide des mots lus.

Simultanéité et complémentarité dans la constitution des deux voies.

Les principales questions relatives à l'identification des mots concernent la constitution des représentations orthographiques du lexique mental et l'automatisation croissante de l'accès lexical. Le débat scientifique sur ces points est loin d'être clos ; néanmoins, notre propre travail de recherche et l'analyse des recherches disponibles nous amènent à penser que l'automatisation des processus d'identification des mots peut être conduite dans les deux directions de manière simultanée et complémentaire :

- automatisation de la voie directe (facilitée par les dispositifs pédagogiques d'entraînement à la mémorisation et à la discrimination visuelle, mais facilitée surtout par les activités d'écriture et de copie dont le rôle est essentiel dans la mémorisation des unités lexicales).
- automatisation de la voie indirecte (enseignement des correspondances grapho-phonologiques et démarches analytiques incitant les enfants à rechercher activement des analogies entre mots).

Cette thèse (Goigoux, 1993) est controversée. Elle suscite à la fois les critiques de ceux qui excluent tout enseignement des correspondances grapho-phonologiques^{vii} (Foucambert, 1994) et de ceux qui se réfèrent à des modèles développementaux en stades (Frith, 1985) et qui affirment que l'accès à un « stade orthographique » (voie directe de l'adressage) ne peut advenir qu'après le « stade alphabétique » c'est-à-dire après la maîtrise des règles de conversion entre phonèmes et graphèmes (voie indirecte de l'assemblage).

Controverse

De très nombreux travaux de psychologie ont montré l'importance des capacités métaphonologiques des enfants (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996) c'est-à-dire leur sensibilité « *aux unités de segmentation non signifiantes de la chaîne orale* », entre autres les syllabes et les phonèmes. En d'autres termes, plus les enfants de grande section auront appris à manipuler les sonorités du langage oral (segmenter, permuter, dénombrer... des rimes, des attaques, des syllabes, des phonèmes, ...), plus la mise en relation de ces unités de l'oral avec celle de l'écrit sera facile^{viii}.

Il apparaît cependant que l'hypothèse d'un "recours systématique à la médiation phonologique chez tous les enfants en début d'apprentissage" dans la mesure où ceux-ci "n'ont pas encore de lexique orthographique" (Sprenger Charolles 1992, p.50) est de plus en plus contestée. Cette hypothèse avait conduit par exemple

Sprenger Charolles (1992) à réaliser des prédictions à propos de tâches de lecture et d'écriture de mots isolés au cours préparatoire :

- "les mots réguliers seront toujours mieux lus et écrits que les mots irréguliers" (effet de régularité).
- "les mots fréquents ne seront ni mieux lus, ni mieux écrits que les mots rares."(absence d'effet de fréquence).
- "les modalités de traitement seront mises en oeuvre en même temps en lecture et en écriture" (simultanéité du développement en lecture et en écriture).

D'après Sprenger Charolles, la plus grande partie de ces prédictions s'est réalisée, dans des conditions didactiques toutefois non précisées. Sans doute s'agit-il des conditions traditionnelles d'enseignement de la langue écrite dans les cours préparatoires français, autrement dit d'un enseignement précoce et massif du système de correspondance grapho-phonologique.

Nos propres recherches, menées dans des contextes didactiques contrôlés, mêlant différents courants de l'innovation pédagogique (Chenouf, Foucambert et Goigoux, 1994) conduisent à des résultats radicalement opposés. En d'autres termes, nous avons pu vérifier que :

- les effets de familiarité^{ix} étaient précoces et qu'ils affectaient tout autant les mots irréguliers que les mots réguliers,
- les effets de régularité étaient atténués par les effets de familiarité,
- il existait d'importants décalages entre lecture et écriture au profit de la lecture.

Deux conclusions s'imposent. D'une part on ne peut plus écarter la thèse de la simultanéité et de la complémentarité de la constitution des deux voies d'accès au lexique dans des contextes didactiques qui la favorisent. On doit notamment prendre en compte les études qui ont récemment remis en cause les modèles en stades (Content, 1996), montrant en particulier que les processus d'utilisation des analogies entre mots occupaient une place essentielle en début d'apprentissage (Goswami, 1993). D'autre part, on ne peut interpréter des résultats aussi contradictoires sans entreprendre une caractérisation précise des contextes didactiques respectifs. S'appuyer sur les seules déclarations d'intention des instituteurs ne suffit plus et il est indispensable que les recherches en éducation décrivent et modélisent avec rigueur les pratiques réelles des enseignants en activité. Les psychologues ne peuvent plus continuer à manipuler « La » mythique variable pédagogique dénommée « méthode de lecture » (et nous proposerons une alternative à ce choix dans la quatrième partie de cet exposé).

Analogies

La mise en évidence du rôle des analogies dans l'apprentissage initial de la lecture est importante car elle indique que les jeunes lecteurs s'appuient sur les deux voies d'identification des mots, l'adressage et l'assemblage, pour construire une partie de leur savoir-lire. Ainsi, pour lire des mots qu'ils n'ont encore jamais vus, les enfants utilisent des connaissances relatives aux configurations orthographiques qui composent les mots qu'ils connaissent déjà. Un enfant, par exemple ayant appris à lire « bien », « chien » et « rat », peut parvenir à lire « rien » sans connaître toutes les règles de conversion graphèmes-phonèmes mises en œuvre. Il procédera par analogie en s'appuyant notamment sur les éléments les plus faciles à manipuler, les attaques (groupes consonnantiques à l'initiale des mots) et les rimes. Des travaux récents montrent que ces procédures sont très précocement utilisées par les apprentis-lecteurs et qu'elles se révèlent plus performantes que la stricte application des règles de conversion grapho-phonologiques^x (Gombert *et al.*, 1995).

L'accroissement du stock lexical des enfants en fin de grande section de maternelle et en début de cours préparatoire^{xi} joue donc un rôle facilitateur dans l'apprentissage de la lecture à condition que cette mémorisation ne se fasse plus sur le mode d'un stockage d'images (silhouettes ou détails saillants) mais qu'elle devienne progressivement une mémorisation analytique, basée sur les composants élémentaires du mot écrit, c'est-à-dire la suite ordonnée des lettres, et que les enfants s'engagent dans un travail actif de découverte des règles de fonctionnement du code écrit (Goigoux, 1997a, b). L'apprenti lecteur est ainsi conduit à utiliser ses connaissances logographiques pour découvrir de nouvelles règles de conversion grapho-phonologiques, ainsi que Freinet l'avait déjà perçu en observant l'apprentissage de sa propre fille Balouette (réédition 1994) et en développant ultérieurement une pédagogie laissant une grande place à la valorisation de ces recherches analogiques.

Inversement, la maîtrise progressive des procédures d'assemblage (voie indirecte) peut favoriser le développement des procédures d'adressage (voie directe) (Byrne, 1992). On peut constater par exemple que le niveau atteint par la procédure d'assemblage est hautement corrélée chez l'enfant avec son habileté à lire des mots irréguliers (grâce à une procédure d'assemblage et une correction locale) (Leybaert et Content, 1995). Très vite les enfants comprennent qu'au delà des règles simples de correspondance il y a des règles plus complexes qui tiennent compte de l'environnement des lettres dans le mot, leur position (« le contexte graphémique »). Par exemple « on » se prononce [õ] s'il est suivi d'une consonne (ex : "oncle") mais [o]+[n] s'il est suivi d'une voyelle (ex : "poney"). Qu'il soit implicite ou explicite, l'apprentissage de ces règles constitue un pas important dans la constitution de représentations d'unités grapho-phonologiques

d'un niveau supérieur à la paire graphème-phonème. "L'expérience de lecture, impliquant une confrontation récurrente aux mêmes patrons syllabiques, voire morphémiques, conduit à la création et à la consolidation de représentations de ces constituants des mots" (Morais, 1995, p.21). Derrière ces termes techniques, les maîtres du cycle 2 reconnaîtront les comportements de leurs élèves qui connaissent très tôt la valeur sonore de certaines unités syllabiques fréquentes alors même qu'on ne leur a pas enseigné toutes les règles de correspondance grapho-phonologiques.

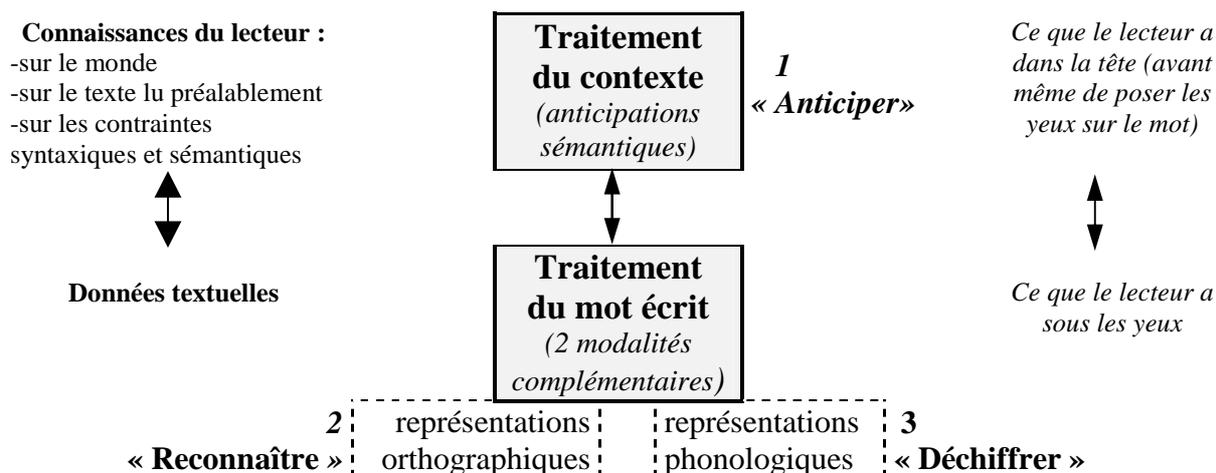
En résumé on peut soutenir que les progrès dans l'une des modalités d'identification des mots, l'adressage ou l'assemblage, permettent des progrès dans l'autre modalité : une étude plus approfondie de la dynamique de ces interactions, au sein desquelles la qualité de l'analyse segmentale de la parole (notamment l'analyse de syllabes en attaque/rime) joue un rôle décisif, pourrait faciliter une évolution pédagogique des activités complémentaires d'analyse et de synthèse.

Une autre dimension métacognitive : le rôle du contexte phrastique

Durant la leçon de lecture, il est fréquent de voir le maître procéder à un démasquage progressif d'un mot afin d'en faciliter l'identification par les élèves. Par exemple, dans la réponse de Max « *Je vais te man...* » (voir exemple n°1 ci-dessus), le maître masque la fin du mot « manger » afin d'inciter les enfants à procéder à une anticipation et à un déchiffrement partiel.

Lorsqu'il procède ainsi, le maître propose simultanément deux types d'aide aux élèves :

- il leur facilite le travail de décodage du mot en suggérant une modalité de segmentation de celui-ci (dans notre exemple, la frontière syllabique créée par le maître permet à l'enfant d'identifier les deux lettres « a » et « n » comme appartenant à un seul graphème correspondant au phonème [ã]^{xii}
- il leur rappelle que la lecture est un système d'interaction entre ce qu'ils ont dans la tête et ce qu'ils ont sous les yeux. Il illustre ainsi la nécessité d'une prise en compte d'un double système de contraintes : le mot identifié doit à la fois être acceptable dans le contexte (le contexte global du sens du récit et le contexte local -sémantique et syntaxique- de la phrase) et il doit être compatible avec l'écriture du mot.



En incitant les lecteurs à confronter en permanence les données textuelles aux données contextuelles, les maîtres de cours préparatoire tentent de s'opposer à deux dérives majeures : le « déchiffrage borné » (traitement du mot écrit sans traitement du contexte) et la « devinette sans contrôle » (traitement du contexte sans traitement du mot tel qu'il est écrit) (Chauveau, 1993). Au cours des leçons de lecture de textes, ils s'attachent à faire vivre collectivement une démarche de construction de significations qui préfigure l'activité individuelle de lecture autonome. Ils procèdent ainsi à de multiples étayages (Bruner, 1983) qui facilitent le travail d'identification des mots des apprentis lecteurs et que nous analysons en six modalités : 1) les références aux connaissances encyclopédiques des élèves, 2) les anticipations au sein du contexte phrastique, 3) les appels aux représentations orthographiques du lexique mental des élèves (« mémoire visuelle »), 4) les appels aux représentations phonologiques du lexique mental des élèves, 5) les combinaisons de plusieurs des procédures précédentes et 6) les recours à des procédures de contrôle des réponses proposées.

Pour décrire finement une pratique d'enseignement, on peut ainsi s'intéresser au nombre et à la proportion d'aides à l'identification des mots utilisées par chaque maître à différents moments de l'année. Les résultats obtenus sont extrêmement discriminants et permettent de contraster des types de pratiques pédagogiques non réductibles à un choix de « méthode de lecture » : même lorsqu'ils utilisent un manuel identique, tous les maîtres n'engagent pas leurs élèves dans le même type d'activités intellectuelles au cours des leçons de lecture. Certains utilisent exclusivement les correspondances grapho-phonologiques (n°4), d'autres alternent entre assemblage et adressage (n°5 et n°4) mais restent centrés sur l'unité « mot », d'autres encore font interagir les processus de « haut niveau » (n°1 et 2) avec les processus de « bas niveau » (n°4 et n°5), etc. Tous laissent entrevoir des conceptions très différentes de l'apprentissage de la lecture.

Quatrième partie : *où il est question de pratiques et de méthodes.*

Deux extrêmes

Deux attitudes, assez fréquentes aujourd'hui dans le monde de la recherche, nous semblent poser problème. Tout d'abord celle de certains psychologues qui réduisent l'apprentissage initial aux seuls processus d'identification des mots et nourrissent le renouveau d'un clivage pédagogique entre "lecture" (entendue comme une activité de reconnaissance des mots) et "compréhension" (au sens de compréhension des discours, sans distinguer l'oral et l'écrit). D'abord apprendre à identifier les mots puis apprendre à résoudre des problèmes de lecture, telle est la proposition clairement avancée par certains (Alégria 1991) et sur laquelle, malheureusement, les recommandations ministérielles (M.E.N., 1992) nous ont semblé parfois ambiguës. Cette logique semble privilégier une efficacité à très court terme, au détriment d'investissements à moyen terme sur une pédagogie de la compréhension des textes. Rien ne prépare alors les élèves à envisager le rôle actif qu'ils doivent jouer lors de la lecture : les compétences de lecture de phrases ne produisent pas automatiquement de nouvelles compétences de lecture de textes, ces dernières devant faire l'objet d'apprentissages spécifiques, trop souvent ignorés au cycle II quand ce n'est pas au cycle III.

A l'autre extrême, certains didacticiens, privilégiant à outrance le travail sur la littérature, semblent sous-estimer l'importance à accorder aux « procédures de bas niveau » et aux nécessaires phases d'entraînement à l'identification des mots sous ses multiples formes. Nous ne rejetons pas, bien au contraire, l'orientation pédagogique caractérisée par la diversification fonctionnelle des écrits à travailler en classe, la réflexion sur les projets d'enfants et sur les pratiques sociales et culturelles qui donnent sens aux apprentissages premiers. Mais il nous semble que, parfois, on minimise une partie du travail à fournir pour que les élèves puissent être véritablement autonomes.

« Nul ne peut prétendre connaître à tel point l'apprentissage de la lecture qu'il lui soit possible d'élaborer la méthode la meilleure » réaffirment Gombert et Fayol (1995, p. 381) qui se réjouissent de pouvoir « s'intéresser au décodage sans être accusés de vouloir ramener les méthodes d'apprentissage à des pratiques anciennes » et de « se pencher sur l'accès au sens sans que la rigueur scientifique de l'approche soit contestée » (*idem.*)^{xiii}. Nous conserverons le même état d'esprit pour examiner à présent la question des « méthodes de lecture ».

Méthodes de lecture et pratiques d'enseignement

Toute classification *a priori* des méthodes d'enseignement de la lecture repose sur le choix de critères permettant d'accentuer les contrastes entre différentes approches méthodologiques. A chaque période historique, on a tenté de les opposer selon un aspect binaire : opposition entre méthodes "épellatives" et "non-épellatives" (en 1830), entre "lecture-écriture" et "lecture seule" (en 1880), entre "globale" et "syllabique" (en 1920), entre "analytiques, synthétiques" et "mixtes" (en 1950), entre "phonologie stricte" et "sons du langage" (en 1970), etc. Le choix de remettre aujourd'hui en avant l'opposition "globale" / "synthétique" ne nous semble pas très fécond dans la mesure où les modélisations didactiques s'affinent et permettent de dépasser les seules déclarations de principe pour entrer dans le détail des pratiques concrètes.

Aucune étude comparative des « méthodes » de lecture n'a jamais donné de résultats permettant d'affirmer la supériorité de tel dispositif méthodologique sur tel autre. Non pas que toutes les pratiques se valent, bien au contraire (Mingat, 1996), mais parce que la variable « méthode », trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente pour une telle recherche. Il est donc nécessaire aujourd'hui de substituer à cette approche en terme de « méthode » une analyse des pratiques effectives des maîtres. Il est illusoire de penser qu'une pratique pédagogique présente toutes les caractéristiques d'une "méthode" ou d'un modèle didactique donné mais on peut définir des polarités fortes et clairement identifiables entre lesquelles on repère un continuum de pratiques singulières, plus ou moins influencées par les différents modèles de référence.

En procédant de la sorte, nous avons pu vérifier que les modalités d'enseignement du système de correspondance grapho-phonologique ne constituent qu'une toute petite partie des caractéristiques permettant d'opposer entre elles les diverses approches méthodologiques. Les principaux contrastes se situent ailleurs :

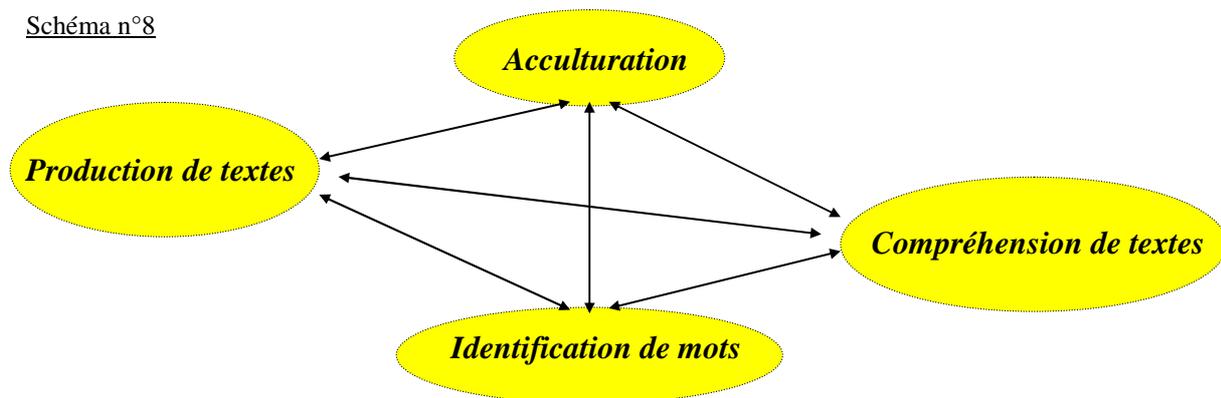
- dans l'importance respective accordée par les maîtres à quatre composantes essentielles de l'enseignement de la langue écrite : la dynamique d'acculturation à la langue écrite (au sens d'entrée dans une nouvelle culture), la compréhension des textes longs, la production de textes écrits et enfin l'acquisition des différentes procédures d'identification des mots ;
- dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves et la capacité des maîtres à ajuster leur pédagogie aux compétences effectives de chacun, en particulier celles des élèves les plus en difficulté^{xiv}.

Ces deux points non consensuels devraient, à nos yeux, être travaillés en priorité dans la perspective d'une évolution des pratiques d'enseignement de la langue écrite au cycle 2. Nous allons les examiner tour à tour.

Les quatre pôles d'une didactique de l'écrit au cycle 2

Nous avons dégagé les principales caractéristiques d'une didactique de l'écrit en observant systématiquement l'équilibre réalisé dans les classes de cycle 2 entre quatre domaines principaux d'activité : acculturation, compréhension des textes longs, production de textes et identification de mots .

Schéma n°8



Les trois premiers termes sont bien connus mais il est peut-être utile de préciser ce que nous entendons par travail d'acculturation. Il s'agit tout à la fois d'une familiarisation avec la culture écrite (ses codes linguistiques, ses formes culturelles) et la nécessaire découverte du pouvoir de la langue écrite et des fonctions essentielles de la littérature. L'objectif est que chaque élève puisse entrevoir très tôt que la littérature « *résonne de ses propres émotions, lui permet, par la distance même qu'elle introduit, de les exprimer en mettant son intimité à l'abri, d'interpeller autrui par la médiation d'une histoire, assez universelle pour que chacun se sente concerné, et également assez singulière pour qu'il puisse se dégager des circonstances particulières qui l'enserrent et, parfois, l'enferment* » (Meirieu, 1997, p.45).

Le travail pédagogique d'acculturation commence bien évidemment dès l'école maternelle, notamment à travers la réception orale des textes écrits (les innombrables lectures à haute voix réalisées en classe ou en bibliothèque). Il devrait se poursuivre au cours préparatoire en s'ajustant au développement intellectuel et affectif des élèves et non pas à leur savoir-faire de lecteur. La médiation de l'adulte permet alors l'accès à des textes longs et complexes qui dépassent les capacités de lecture autonome des élèves mais qui peuvent toucher leur intelligence et leur sensibilité. Le texte littéraire, plus ouvert que le texte fonctionnel à des lectures plurielles, est celui qui diffère le plus du langage oral.

Il fait un appel très large à l'intertextualité, donc à la mémoire et à la culture du lecteur et occupe à ce titre une place centrale dans ce pôle « acculturation ».

Il nous semble regrettable que le travail d'acculturation soit absent des pratiques de nombreux cours préparatoire pour céder toute la place à l'étude de savoir-faire techniques qui doivent permettre ultérieurement un accès autonome des élèves à la culture écrite^{xv}. Cette interruption (si l'on fait l'hypothèse que ce travail d'acculturation a été largement développé en maternelle) a lieu précisément au moment où les élèves culturellement les plus démunis auraient au contraire le plus besoin d'être soutenus dans leur entrée dans la culture de l'écrit et dans leur quête du sens^{xvi}.

Si l'on se réfère à l'étude conduite par Fijalkow pour le compte du ministère de l'éducation nationale (1993) concernant les pratiques des maîtres de cours préparatoire, on peut affirmer qu'aujourd'hui une majorité de classes de ce niveau consacre le plus clair de son temps au pôle « identification des mots » et se préoccupe plus de compréhension de phrases que de compréhension de textes. L'accès au livre est encore le plus souvent réservé aux meilleurs lecteurs, ceux qui ont terminé leur travail scolaire le plus rapidement et qui seuls, parfois, bénéficient du coin bibliothèque durant le temps de classe. En d'autres termes, et pour reprendre la schématisation proposée plus haut (schéma 8), on peut dire qu'au cours préparatoire, les pôles « production de texte » et « acculturation » sont très largement absents et que le pôle « compréhension de texte » est extrêmement réduit au profit d'une centration sur l'identification des mots et la compréhension des phrases.

Cet état des pratiques est-il satisfaisant et, si tel n'est pas le cas, dans quel sens tenter de l'infléchir ? Deux avis, diamétralement contraires, s'opposent sur ce point.

Le ministre de l'Education nationale en activité de 1993 à 1997 considérait que les pratiques des maîtres étaient déjà trop ambitieuses^{xvii} et qu'il serait plus raisonnable de revenir à la méthode Boscher construite en réponse aux instructions officielles de 1923 : apprendre à déchiffrer au cours préparatoire, lecture « courante » aux cours élémentaires et lecture « expressive » aux cours moyens. Le président de la République lui-même a pris parti en ce sens au printemps 1997 en stigmatisant la méthode « globale ».

A l'opposé, les chercheurs en didactique, les formateurs des centres de formation (IUFM) et les maîtres engagés depuis plus de 20 ans dans les principales innovations pédagogiques jugent que l'état actuel des pratiques d'enseignement est inadapté aux missions assignées à l'école et que les quatre pôles présentés ci-dessus doivent être travaillés simultanément et en interaction tout au long du cycle 2. Malgré quelques divergences parfois vivement

exprimées, un large consensus règne entre eux dans la continuité du mouvement de rénovation du Français impulsé dans les années 1970^{xviii}.

L'hétérogénéité des élèves

Pour avancer dans ce débat il convient de s'assurer que les données du problème sont communes à l'ensemble des acteurs. Les travaux de la direction à l'évaluation et à la prospective du ministère de l'éducation nationale (D.E.P.), reconnus par tous, permettent de préciser quels sont les résultats de l'école primaire depuis une dizaine d'années. Nous les avons synthétisé à grands traits dans le tableau ci-dessous (les résultats diffèrent selon les années, ce qui est dû à la sensibilité des tests utilisés : les chiffres reportés ici ne sont que des moyennes données à titre indicatif).

Tableau n°1

Les élèves	de CE2	sont capables de	de 6 ^{ème}	sont capables de
ne maîtrisent pas les compétences de base	13 %		10 %	
maîtrisent les compétences de base	47 %	<i>Reconnaître les mots courants, déchiffrer les mots inconnus, comprendre un texte simple.</i>	30 %	<i>Saisir l'information explicite du texte.</i>
Maîtrisent les compétences approfondies	23 %	<i>Retrouver les informations simples contenues de manière explicite dans le texte.</i>	45 %	<i>Reconstituer l'organisation de l'explicite (enchaînement logique, ressources du contexte, ...)</i>
maîtrisent les compétences remarquables	17 %	<i>Comprendre un texte en mettant en relation les informations qu'il contient.</i>	15 %	<i>Découvrir l'implicite d'un texte.</i>

A l'issue de l'école primaire, 10% des élèves ne disposent donc pas des compétences indispensables pour entamer de nouveaux apprentissages et sont clairement en échec (ils sont 20% dans ce cas en mathématiques). Mais 30% ne maîtrisent qu'un savoir faire rudimentaire qui est loin d'être suffisant pour satisfaire aux exigences d'une scolarité longue. En additionnant ces deux chiffres, on trouve bien les 40% d'élèves qui font les gros titres de la presse à chaque rentrée^{xix} : il convient néanmoins de distinguer nettement ceux qui

présentent les plus forts risques statistiques de grossir les effectifs des illettrés adultes (8 % au moment du service national, 5,5 % de la population selon l'INSEE) de ceux qui poursuivront le plus souvent des études courtes débouchant sur une qualification modeste (le nombre des sorties du système éducatif sans qualification étant de 8% en 1994). La différence est importante car elle conduit à distinguer en amont les élèves installés précocement dans un échec massif et cumulatif (Seibel, 1984) de ceux qui, au terme du cycle 2, sont seulement en état de grande fragilité dans les apprentissages langagiers.

Enseigner c'est choisir

Les modalités d'intervention au cycle 3 ne sauraient être identiques pour des élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de bases et pour ceux qui ont besoin d'un apprentissage continué de la lecture adapté à leurs compétences élémentaires et à leurs incompétences (Mauffrey et Cohen, 1995). Les grandes lignes de cet apprentissage continué ont été esquissées à travers les exemples développés ci-dessus : pratique régulière visant à l'automatisation des traitements de bas niveau, enseignement de stratégies explicites, travail métacognitif et interactions lecture-écriture. Ce travail, centré sur la compréhension de textes longs et sur l'enrichissement des connaissances encyclopédiques des élèves, doit être intégré à l'enseignement dispensé à tous les enfants de cycle 3 mais en accordant une attention toute particulière aux élèves dont les bases sont les moins assurées. En revanche, le ré-apprentissage des élèves en grande difficulté requiert, à notre avis, une prise en charge plus spécifique.

Au cycle 2 et au cycle 1, les problèmes sont un peu différents, notamment parce que la diversité des rythmes de développement des enfants vient complexifier encore leur hétérogénéité culturelle et langagière. Le danger est grand de transformer de simples décalages temporels en difficultés scolaires à travers des exigences uniformes qui entraînent très rapidement la perte de confiance de certains élèves en leurs propres capacités. Pour minimiser ce risque, il convient d'admettre que la majorité des classes de cours préparatoire sont des classes à trois niveaux et d'organiser le travail pédagogique en conséquence. C'est ainsi par exemple que bon nombre de maîtres chevronnés conservent des activités communes à tous les élèves (en prenant appui notamment sur des textes qui constituent un référent commun) mais consacrent un temps important à un enseignement diversifié visant trois sous-groupes distincts : les élèves précocement autonomes, ceux qui progressent au rythme habituel moyen des cours préparatoires et ceux qui sont à peine entrés dans l'écrit.

Au cycle 2, les propositions didactiques concernant les quatre dimensions décrites ci-dessus (acculturation, compréhension et production de textes, identification des mots) sont riches et variées. Les pratiques de références mises en œuvre depuis plus de 20 ans par tous ceux qui œuvrent à l'innovation pédagogique sont connues de tous ceux qui contribuent à la formation des enseignants. Le problème majeur n'est donc pas celui du répertoire d'activités d'enseignement mais celui du dosage et de la répartition de ces activités tout au long du cycle des apprentissages premiers (et il nous faut reconnaître que sur ce point la didactique du Français a encore beaucoup à faire).

Prenons un exemple : en IUFM, nous insistons beaucoup sur la complémentarité des activités de lecture et des activités de production de textes. Nous accordons à ces dernières, très précocement, une place importante. Or, de nombreux maîtres expérimentés de cours préparatoire ne leur concèdent au contraire qu'une attention mineure. Sont-ils victimes des exigences parentales et médiatiques ? Sont-ils mal informés ou mal formés ? La formation continue accrédite parfois cette idée et contribue à la culpabilisation des maîtres. Pourtant, toutes les résistances au changement ne sont pas la conséquence des faiblesses ou des ignorances des maîtres. Certaines signifient au contraire très clairement une impossibilité à mettre en œuvre un dispositif didactique qui ne comporte pas les clés de sa propre régulation et qui ne définit pas assez précisément ses priorités et son organisation chronologique.

Qui prend au sérieux l'idée que les pratiques des maîtres puissent être le fruit de véritables choix, c'est-à-dire la conséquence de renoncements assumés ? Il est facile d'ajouter sur le papier, aux quatre coins de notre parallélogramme didactique, l'ensemble des activités susceptibles de contribuer à la formation de bons lecteurs. Il est plus délicat de soustraire à cette liste, chaque année plus fournie, les activités qui ne constituent pas le « noyau dur » des progressions d'enseignement d'un niveau donné. Et il est plus difficile encore de définir avec rigueur l'équilibre à réaliser entre ces quatre familles d'activités aux différents moments de l'année scolaire (ou du cycle) et de l'ajuster à l'hétérogénéité des élèves^{xx}.

Au cycle 1, l'attention des maîtres a été, à juste titre, attirée sur la question du sens des apprentissages scolaires. Il serait néanmoins dangereux de laisser croire que cette problématique se réduit à la seule question de la fonctionnalité des situations d'utilisation de la langue écrite. A la fin de l'école maternelle il ne suffit pas de savoir « *à quoi sert la langue écrite* », il faut avoir commencé à comprendre « *comment elle marche* », autrement dit savoir ce qu'elle représente, tant au niveau des mots que des textes, savoir identifier ses liens avec la langue orale, démêler ce qui relève du signifiant et du signifié, etc. Dans de nombreuses situations de manipulation de la langue écrite, les enfants doivent pouvoir

s'appuyer sur des significations connues pour explorer le fonctionnement du code écrit. Bien sûr cette quête n'est pas explicite ni même, le plus souvent, consciente. Elle n'en est pas moins un véritable tâtonnement expérimental qui est d'autant plus fructueux que l'adulte sait entrer en interaction avec l'enfant et s'ajuster à leur niveau de conceptualisation (Goigoux, 1997, sous presse). Pour que l'école maternelle puisse véritablement jouer le rôle compensatoire que les pouvoirs publics lui assignent, il est indispensable qu'elle procède sur ce point à une discrimination positive, multipliant dès la moyenne section les interactions langagières individualisées à propos de l'écrit afin de faciliter ultérieurement l'entrée des élèves dans les aspects formels de l'étude de la langue.

Piloter le système éducatif

Plus la réalité est complexe, plus les questions posées sont compliquées, et plus ceux qui pilotent le système éducatif semblent pressés de leur trouver des réponses simples. Or, de la simplicité au simplisme, il n'y a qu'un tout petit pas, celui de la démagogie, très vite franchi. Dans quel autre domaine prioritaire de la vie publique tolérerait-on par exemple un tel délabrement de la recherche publique, de telles approximations dans les discours des plus hauts dirigeants de l'Etat, prêts à agiter les fantômes de méthodes pédagogiques disparues ? Chacun ayant des souvenirs de l'école primaire ou des petits-enfants en âge de fréquenter le cours préparatoire, tous se croient autorisés à proposer leurs solutions. Les rapports se multiplient laissant d'autant plus de place aux prises de positions idéologiques qu'ils ne sont étayés sur aucune recherche d'envergure. Comment prétendre définir sérieusement de « bonnes » méthodes pédagogiques alors même que le ministère est incapable de trouver, au cours des dix dernières années, trois recherches scientifiques dignes de ce nom analysant les progrès des élèves de cours préparatoire au regard des pratiques pédagogiques de leurs instituteurs^{xxi} ?

Quel tollé si un ministre de la santé prétendait lutter contre un mal terrible sans engagement significatif de nouvelles recherches scientifiques au service de la médecine ! C'est pourtant ce qui se passe en éducation lorsque notre ministre, dans l'indifférence générale, se propose « d'éradiquer l'illettrisme » (on remarquera l'analogie médicale) en augmentant tout bonnement le temps d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Partagerait-il l'avis du philosophe Luc Ferry, influent président du comité national des programmes, qui a clairement renoncé à solliciter les chercheurs, jugeant que « leurs querelles homériques rappellent, toute révérence gardée, celles des théologiens du Moyen-Age » (Ferry, 1997, p.100) ? Luc Ferry préférerait demander ce qu'ils en pensent à des maîtres confirmés afin de dégager « quelques paramètres décisifs quelles que soient les méthodes choisies » (*Idem.*). Cette solution, qui présente

aux yeux de son auteur « l'inconvénient du bon sens », repose avant tout sur une croyance naïve en la transparence des savoir-faire professionnels. L'analyse des compétences professionnelles des maîtres est malheureusement un objet d'étude particulièrement ardu qui résiste aux investigations malgré l'essor contemporain de nouveaux champs de recherche, au carrefour de la didactique, de l'ergonomie et de la psychologie cognitive. L'idée d'une étude des pratiques professionnelles des maîtres est excellente mais elle implique de réels efforts et une politique à long terme : le bon sens aussi a un prix, celui de l'investissement dans la recherche.

Roland GOIGOUX, Maître de conférence de Sciences de l'Education.
IUFM d'Auvergne.
Laboratoire « Cognition et activités finalisées », CNRS-Paris 8.

POST LECTUM
ANNEXES, NOTES ET
BIBLIOGRAPHIE

VERSION DU 2 NOVEMBRE 1997

Une évaluation pour la fin du cycle 2 : du « concentré de lecture »

Lors d'une évaluation soumise à des élèves de CE2, nous avons proposé plusieurs extraits de textes dont les élèves ne connaissaient ni les sources, ni les visées. Ces élèves ne disposaient que du matériau linguistique brut (cf. ci-dessous l'ensemble de l'épreuve).

Demi-Lune

Demi-Lune prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

[Si l'on reprend à propos de cet exemple les termes d'une analyse classique de psychologie cognitive, on pourrait dire que la compréhension de l'extrait repose sur la recherche des liens qui unissent les phrases successives, en particulier des relations causales implicites. Elle repose également sur l'extraction de l'idée principale qui conduit à une hiérarchisation des informations, et enfin sur une mise en relation des informations issues du texte avec les connaissances antérieures des lecteurs, notamment celles relatives aux rites initiatiques et à l'univers des indiens.]

Notre première évaluation s'est déroulée sous forme d'un questionnaire fermé, administré au total à plus de 600 élèves de CE2.

D'où vient cet extrait?

- A- d'un livre de poésie (pour 17 % des élèves)
- B- d'un documentaire (pour 19 % des élèves)
- C- d'un dictionnaire (pour 7 % des élèves)
- D- d'un livre de contes (pour 57 % des élèves)

De quoi parle-t-il?

- A- d'un enfant qui part faire les courses (9 %)
- B- d'un jeune indien qui va à la chasse (55 %)
- C- d'un bébé kangourou qui monte à cheval (8 %)
-)
- D- d'un oiseau qui part pour la lune (pour 28 %)

Poussant un peu plus loin notre investigation, nous avons cherché à savoir si les élèves comprenaient non seulement de quoi parlaient les textes (ici, d'un jeune indien qui part à la chasse) mais également ce qu'ils en disaient. Après une phase d'entraînement, ils devaient dire s'ils pouvaient répondre aux questions posées en s'appuyant sur les données du texte.

Lis chaque question.

A- *Que faut-il mettre dans le sac à provisions?*
La réponse à cette question est-elle dans le texte?
oui / non

B- *Comment faire pour tuer un aigle?*
La réponse à cette question est-elle dans le texte?
oui / non

C- *Demi-Lune est-il courageux?*
La réponse à cette question est-elle dans le texte?
oui / non

D- *Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il ses affaires?*
La réponse à cette question est-elle dans le texte?
oui / non

La réussite à cette épreuve a été inférieure à un item sur deux pour 35 % des élèves de CE2, ceux qui, de notre point de vue, n'étaient pas encore véritablement « entrés en lecture ». Il est intéressant de remarquer également que les résultats à cette épreuve ont été très fortement corrélés (.80) avec les résultats des évaluations nationales CE2.

En d'autres termes, notre épreuve d'évaluation est apparue fiable et susceptible de résumer les informations obtenues conjointement par une douzaine d'épreuves standardisées classiques. Il

s'agit pour nous d'un véritable « concentré de lecture », mettant en oeuvre l'essentiel des compétences requises par un bon lecteur en fin de cycle 2 et en particulier la plus exigeante d'entre elles, la capacité à aller au delà de l'information explicitement fournie par le texte.

Epreuve des quatre extraits (suite)

Extrait n°2

Economique (6 litres au 100 km) et séduisante, la Croma, modèle phare de la gamme Fiat, a beaucoup gagné en souplesse et en propreté avec son turbo compresseur à géométrie variable. La meilleure des modèles diesel; pour gros rouleurs (94 ch, 6 fiscaux, 120 400F).

D'où vient cet extrait ? (Entoure la réponse qui te semble la meilleure)

- A- d'un livre d'histoires
- B- d'un annuaire téléphonique
- C- d'un album
- D- d'un journal

De quoi parle-t-il ?

- A- d'un problème de mathématiques
- B- d'une machine à laver le linge
- C- d'une nouvelle voiture
- D- d'un phare qui éclaire la nuit

Réponds par oui ou par non. (Tu peux relire l'extrait avant de répondre)

- A- Est-ce que le texte dit pourquoi il est intéressant d'acheter la nouvelle Croma?
oui ou non ?
- B- Est-ce que le texte dit comment fonctionne un turbo compresseur?
oui ou non ?
- C- Est-ce que le texte explique ce qu'est une gamme?
oui ou non ?
- D- Est-ce que le texte dit à quelle vitesse maximum peut rouler la Croma?
oui ou non ?

Extrait n°3

Les saumons, tu sais, sont des poissons migrateurs. Ils naissent au mois de mars dans les rivières ou les torrents, et y vivent pendant un an. Ils ne sont pas plus grands que ta main quand ils commencent leur long voyage et descendent la rivière jusqu'à l'embouchure.

D'où vient cet extrait ? (Entoure la réponse qui te semble la meilleure)

- A- d'un livre de chansons
- B- d'un documentaire
- C- d'une publicité
- D- d'un livre de contes

De quoi parle-t-il ?

- A- d'une recette de saumon
- B- de petits garçons qui sont nés au mois de mars
- C- d'un monsieur qui a fait un grand voyage
- D- de poissons qui se déplacent

Réponds par oui ou par non. (Tu peux relire l'extrait avant de répondre)

- A- Est-ce que le texte dit comment on fait les bébés saumons?
oui ou non ?
- B- Est-ce que le texte dit quelle est la taille d'un saumon lorsqu'il part pour la mer?
oui ou non ?
- C- Est-ce que le texte dit pourquoi les saumons descendent les rivières?
oui ou non ?
- D- Est-ce que le texte dit combien de temps on doit faire cuire les petits saumons qui sont "gros comme ta main"?
oui ou non ?

Extrait n°4:

*Une maison étrange
avec un ciel sous le toit
et des soleils dans l'armoire
dans les tiroirs dans chaque lit*

*Vraiment une étrange maison
avec ses fenêtres rondes et claires
comme des lacs suspendus
et ses portes qui chantent
et ses couloirs immenses
où vont des trains vers nulle part*

D'où vient cet extrait ? (Entoure la réponse
qui te semble la meilleure)

- A- d'un programme de télévision
- B- d'un livre de poésie
- C- d'une publicité
- D- d'un catalogue de vente de maisons

De quoi parle-t-il ?

- A- de la météo
- B- d'un enfant qui habite une drôle de maison
- C- d'une maison qui est à vendre
- D- d'une maison imaginaire

Réponds par oui ou par non. (Tu peux relire
l'extrait avant de répondre)

A- Est-ce que le texte dit dans quelle région de
France se trouvent les lacs suspendus?

oui ou non ?

B- Est-ce que le texte dit comment s'appelle le
propriétaire de la maison?

oui ou non ?

C- Est-ce que le texte dit ce qui rend la maison
étrange?

oui ou non ?

D- Est-ce que le texte dit à quelle heure partent
les trains qui passent devant la maison?

oui ou non ?

Références bibliographiques

PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE

- A.F.L.(1993). **Lire écrire au cycle I**. Paris, AFL.
- BOUSSION, J. SCHÖTTKE, M. TAUVERON, C. (1996). **Lecture, écriture et culture au C.P.** Hachette
- BAKHTINE, M. (1984). **Esthétique de la création verbale**. Paris : N.R.F., Gallimard.
- BAIN, D. ERARD, S. et SECHAUD, M. (1994). Comment repérer et aider les lecteurs précoces au premier cycle secondaire? **Enjeux**, 31, 101-112.
- BERNARDIN, J. (1997). **Comment les enfants entrent dans la culture écrite**. Paris ; Retz.
- BRIGAUDIOT, M. et BROSSARD, D.(Eds.) (1994). Activités métalinguistiques à l'école. **Repères**, 9, INRP.
- CEBE, S. et PAOUR, J-L. (1966) Apprendre à apprendre à l'école maternelle. In Rayna, Laevars et Deleau (Eds.) **L'éducation préscolaire**. Paris ; Nathan / INRP, 103-118
- CHARTIER A.M., CLESSE, C. et HEBRARD, J. (1991). **Lire écrire. Entrer dans le monde de l'écrit**. Hatier
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1994). **Les chemins de la lecture**. Magnard.
- CHENOUF, Y. FOUCAMBERT, J. et GOIGOUX, R.(1994). **La lecture dans le cycle des 5-8 ans**, Rapport de recherche, volumes 1 et 2, INRP.
- CHENOUF Y. et DOQUET C. (1991). **Lire de 5 à 8 ans**.(La lecture au cycle 2). Paris, A.F.L. C.R.A.P. (1991).. La maternelle. **Les cahiers pédagogiques**. N°291, 64 pages.
- DEVANNE, B. (1992). **Lire et écrire. Des apprentissages culturels**. (2 tomes). Armand Colin.
- DEVANNE, B. (1996). **Conduire un cours préparatoire** Armand Colin.
- DOLY, A-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat (Ed.) **La métacognition, une aide au travail des élèves**. Paris ; E.S.F. 17-59
- FIJALKOW, J. (1993). **Entrer dans l'écrit**. Magnard.
- FIJALKOW, E. et FIJALKOW, J.(1994). Enseigner à lire-écrire au C.P. : état des lieux. **Revue Française de Pédagogie**. 107, 25-42.
- FOUCAMBERT, J. (1994). **L'enfant, le maître et la lecture**. Nathan.
- FREINET, C. (1994). Méthode naturelle de lecture. In C. Freinet (Ed.) **Oeuvres pédagogiques, 2**. Seuil. 209-313
- GARCIA-DEBANC, C. ; GRANDATY, M. et LIVA, A. (1996). **Didactique de la lecture ; regards croisés**. Presses universitaires du Mirail, Toulouse. Diffusion CRDP Midi-Pyrénées.
- GIASSON, J. (1990). **La compréhension en lecture**. Gaëtan Morin (Réed. De Boeck).
- GIASSON, J. (1995). **La lecture : de la théorie à la pratique**. Gaëtan Morin (Réed. De Boeck)
- GOIGOUX R. (1993). La lecture au cycle II: variété des itinéraires d'apprentissage. In J.Brun et M-C. Parret.(Eds). **L'hétérogénéité, un défi pour la classe de Français**. 83-90 Delachaux et Niestlé.
- GOIGOUX, R. (1994). Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement de la lecture. **Les Entretiens Nathan, actes IV**. Nathan
- GOIGOUX, R. (1996). Présentation d'un outil d'analyse des interactions de tutelle maître/élève au cours de tâches de lecture de texte. In Bouchard, R. et Meyer J.C. (Eds.) **Les métalangages de la classe de Français**, Lyon, D.F.L.M., 104-108.
- GOIGOUX, R. (1997a). Entrée dans l'écrit : objectifs pédagogiques et situations d'évaluation à la fin de l'école maternelle. In T.Boisdon (Ed.) **L'enfant, l'enseignant, l'école maternelle**. Actes du 69^{ème} congrès AGIEM, 135-147

- GOIGOUX, R. (1997b). Quelle maîtrise de la langue écrite à 6 ans? **Les Cahiers Pédagogiques**, 146, 45-49.
- GOIGOUX, R. (à paraître). Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. In J.Dolz. (Eds.) **Activités métalangagières et enseignement du Français**, Neuchâtel ; Delachaux et Niestlé.
- GROSSMANN, F.(1996). **Enfances de la lecture**. Berne, Peter Lang
- HEBRARD, J. (1997).. Préparer sa classe à l'école maternelle. In T.Boisdon (Ed.) **L'enfant, l'enseignant, l'école maternelle**. Actes du 69^{ème} congrès AGIEM, 149-162
- JOLIBERT, J. et coll. (1991). **Former des enfants lecteurs de textes**. (2 tomes). Hachette.
- LEVINE, J. (1996).. La problématique des 40% du milieu de la classe. In Bentolila (Ed.) **L'école : diversités et cohérence**. Entretiens Nathan, actes VI. Nathan, Paris.
- MAUFFREY, A. et COHEN, I. (1995). **Lecture. Eléments pour une pédagogie différenciée**. Armand Colin
- MECHOULAM, M. (1997). **Le feuilleté du texte**. Editions du temps.
- M.E.N. Ministère de l'Education Nationale:
 (1992). **La maîtrise de la langue**. CNDP/Savoir Lire
 (1995). **Programmes de l'école primaire**. CNDP/Savoir Lire
- MEIRIEU, P. (1997).. Foi de pédagogue **L'enseignant magazine**. Août - septembre
- OUZOULIAS, A. (1995). **L'apprenti-lecteur en difficulté**. Retz (diffusion Nathan).
- PARENT, Y. **Les B.C.D.** A.F.L. éditeur.
- REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE (1989). **Apprendre à lire et à écrire**. (Dix ans de recherches sur la lecture et la production de texte dans la R.F.P.).
- ROMIAN, H. et coll. (1985). **Lectures / Ecritures (GS CP CE1)**.. Nathan.
- ROMIAN, H. (1992). **Maîtrise de la langue et cycles à l'école primaire**. INRP.
- ROMIAN, H. (1992). "Maîtrise de la langue et cohérence pédagogique, didactique. Apprentissage de la lecture/écriture au cycle 2". **Repères**, 5, 149-166.
- ROMIAN, H. (1996). « Savoir lire à l'école primaire » in Garcia-Debanc et coll. (Eds.) **Didactique de la lecture. Regards croisés**. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse. CRDP Midi-Pyrénées. 55-74
- TAUVERON, C. et REUTER, Y. (1996).. Lecture et écriture littéraires à l'école. (Numéro coordonné par.) **Repères**. I.N.R.P. 13.
- TISSET, C. (1994). **Apprendre à lire au cycle 2**. Hachette éducation.
- Van GRUNDERBEECK, N. (1994). **Les difficultés en lecture**. Gaëtan Morin Editeur
- VERGNAUD, G. (1994) Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In Artigue et al.(Eds.) **Vingt ans de didactique des mathématiques en France** . La Pensée Sauvage éditions, 177-194

PSYCHOLOGIE

- BACCINO, T. et COLE, P. **La lecture experte**. (Que sais-je ? 3005) Presses universitaires de France.
- BESSE J.M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. **Revue Française de Pédagogie**, 90, 17-22
- BRUNER, J. (1983).. **Savoir faire, savoir dire**. PUF.
- BRYANT P.(1992). Rapports entre les premières expériences de l'enfant et l'apprentissage de la lecture. In A.Bentolila (Ed.): **Les entretiens Nathan, Actes II**, Nathan, 7-25.
- CHAUVEAU, G., REMOND, M. et ROGOVAS-CHAUVEAU (Eds.) (1993) **L'enfant apprenti lecteur**. Paris : L'Harmattan - INRP.

- CONTENT, A. (1996). Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives récentes. In S. Carbonel *et al.* (Eds.) **Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et chez l'adulte**. Marseille ; Solal. 63-80.
- COIRIER, P. ; GAONAC'H, D. et PASSERAULT, J-M (1996). **Psycholinguistique textuelle**. Armand Colin
- DENHIÈRE G. et BAUDET S. (1992). **Lecture, compréhension de texte et science cognitives**. Paris ; P.U.F..
- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). **Lire et raisonner**. Privat, Toulouse.
- ELLIS A.W. (1989). **Lecture, écriture et dyslexie**. Neuchâtel, Paris ; Delachaux et Niestlé,
- FAYOL, M. et coll. (1992). **Psychologie cognitive de la lecture**, P.U.F.
- FAYOL, M. (1993). « Quelques remarques à propos de l'acquisition et la mise en oeuvre de stratégies ». **Enjeux**, 30, 25-41
- FAYOL, M. et MONTEIL, J.M. (1994).. Stratégies d'apprentissage, apprentissages de stratégies. **Revue Française de Pédagogie**. 106, 91-110.
- FERREIRO E. (1988). "L'écriture avant la lettre" in H. Sinclair (Ed.) **La production de notation chez le jeune enfant**, 18-70. Paris ; P.U.F
- FERREIRO E. et GOMEZ PALACCIO M. (1988). **Lire - Ecrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?** Lyon, CRDP.
- FIJALKOW, J. (1989). Auto-langage et apprentissage de la lecture. **Enfance**. 1-2, 83-90
- FIJALKOW, J. et LIVA, A. (1988).. "La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant", **European Journal of Psychology of Education**, III, 4, 431-447.
- GAONAC'H, D. et GOLDER, C. (1995). **Manuel de psychologie pour l'enseignement**. Hachette éducation.
- GREGOIRE, J. et PIERART, B (1994). **Evaluer les troubles de la lecture**. De Boeck Université.
- GOIGOUX R. (1991). Les 5-8 ans et les modèles interactifs. In Bentolila (Ed.) **La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement**. Nathan, 192-197.
- GOIGOUX R. (1992). Compétences de lecture : quelques aspects des débats en psychologie cognitive. **Repères**. N°5, 61-83.
- GOMBERT, J. E. (1990). **Le développement métalinguistique**. Presses universitaires de France.
- GOMBERT, J. E. (1995). Recherches sur l'utilisation des analogies orthographiques par l'apprenti-lecteur. **Glossa**, 46/47, 40-50.
- GOMBERT, J. E. ; BRYANT, P. et WARRICK, N. (1996). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In L.Rieben, M.Fayol et C.Perfetti (Eds.) **L'acquisition de l'orthographe**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GOMBERT, J. E. et FAYOL, M. (1995). la lecture - compréhension : fonctionnement et apprentissage. In D. GAONAC'H, et C. GOLDER, C. **Manuel de psychologie pour l'enseignement**. Hachette éducation, 358-381.
- JAFFRÉ, J.P. et coll.(1993). **Les actes de la Vilette. Lecture-écriture : acquisition**. Nathan.
- KOLINSKY R., MORAIS J. et SEGUI J. (1991). **La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles**. Paris ; P..U.F.
- LECOCQ P. (1992). **La lecture; processus, apprentissage, troubles**. Presses universitaires de Lille.
- LECOCQ P. et al.(1996). **Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés**. Septentrion. Presses universitaires, Lille.
- MORAI, J. (1994). **L'art de lire**. Editions Odile Jacob, Paris.
- MORAI, J. (1996). Les processus d'acquisition de la lecture. **Le Français Aujourd'hui**. 112, 16-22.
- PERRUCHET P.(1988). **Les automatismes cognitifs**. Bruxelles, Mardaga.

- RIEBEN L. (1989). Analyse cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture. **Psychologie Française**, 34, 263-270.
- RIEBEN L. et PERFETTI C.(1989). "**L'apprenti-lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques**", Delachaux et Niestlé.
- SMITH F. (1979). **La compréhension et l'apprentissage**. HRW, Montréal.
- SCHNEUWLY B. (1985). "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant" in Schneuwly et Bronckart (Eds.) **Vygotsky aujourd'hui**. Delachaux et Niestlé, 169-201.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: approches psycho-linguistiques. **Revue Française de Pédagogie**. 87, 77-106.
- SPRENGER CHAROLLES, L. (1992) Acquisition de la lecture et de l'écriture en Français. **Langue Française**. 95, 49-67.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. et CASALIS, S. (1996). **Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement**. Presses Universitaires de France.
- VALDOIS, S. (1996). Les dyslexies développementales. In S.Carbonel *et al.* (Eds.) **Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et chez l'adulte**. Marseille ; Solal. 137-151.
- WONG, B.Y. (1991).. The relevance of metacognition in learning disabilities. In : B.Wong & S.Fraser (Eds.). **Learning about learning disabilities**, 231-259. San Diego, Londres : Academic Press.

AUTRES SCIENCES HUMAINES (histoire, sociologie, anthropologie, linguistique)

- ADAM J.M. (1985). Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture. **L'orientation scolaire et professionnelle**, 14/4, 293-304.
- ADAM J.M. (1990). **Éléments de linguistique textuelle**. Mardaga.
- ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M. et LAMBERT, C. (1994 et 1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. **Les dossiers d'éducation et formation**. 2 volumes : n°44 et n°70.
- BESSE, J-M. et al. (1992). **L'illettrisme en questions**. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- DEP-MEN. et (1996). Les pratiques d'enseignement en classe de CE2. **Note de la DEP n° 96.28**
- AUDOUIN-LEROY, C. et DURU-BELLAT, M. (1990). Les pratiques pédagogiques au C.P.: structures et incidences sur les acquisitions des élèves. **Revue Française de pédagogie**. n°93
- BASTIEN, G. (1987). Incohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au C.P. (de 1930 à nos jours). **Revue Française de pédagogie**, 79, 5-10.
- BAUTIER, E. (1995). **Pratiques langagières, pratiques sociales**. Paris ; l'Harmattan.
- BRESSOUX, P. (1990).. "Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP?" **Revue Française de Pédagogie**, 93, 17-25.
- BRESSOUX, P. (1994).. "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres » **Revue Française de Pédagogie**, paris ; I.N.R.P. 108, 91-137.
- BRESSOUX, P. et DESCLAUX, A. (1991). La lecture à l'école élémentaire: recherche des facteurs de progrès des élèves. **Education et formation**, 27/28, 67-81.
- CHARTIER A.M. et HEBRARD J. (1989). **Discours sur la lecture (1880-1980)**, Editions du Centre G. Pompidou-BPI.
- CHARTIER A.M. et HEBRARD J. (1990). "Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques", **Le Français aujourd'hui**, 90, pp. 100-109.
- CHARTIER, R. (1993). **Pratiques de la lecture**. Editions Payot & Rivages
- CHERVEL A. L'histoire des disciplines scolaires. **Histoire de l'Éducation**, 38, 57-119
- DESCLAUX, A. et VOGLER, J.(1991). Lire à l'école élémentaire: du CE1 au CM2. **Education et Formation**, 21.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). **A l'école**. Seuil (citation p.128).

- DUBET, F. (1997). **Ecole famille le malentendu**. Paris ; Textuel.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1993). **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**. Paris ; Presses Universitaires de France..
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1996). Vérification et falsification dans la recherche en éducation. **L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1996**, Presses Universitaires de France. 53-87.
- ECO, U. (1985). **Lector in fabula**. Grasset.
- FIJALKOW, E. et FIJALKOW, J.(1991-1993). **Lecture-écriture. Les pratiques pédagogiques au cours préparatoire**. (3 volumes) Département de l'évaluation et de la prospective. M.E.N., Paris.
- GOIGOUX, R. (1997c). Effet-maître et mutations professionnelles. **L'école émancipée** 6, 12-13.
- GOIGOUX, R. (à paraître). Les catégories de l'entendement professionnel des maîtres formateurs. **Skholê**, 7.
- GOIGOUX, R. (à paraître). **Les compétences professionnelles des maîtres-formateurs**. Rapport de recherche au conseil scientifique de l'IUFM d'Auvergne.
- GOULEMOT, J.M. (1993). De la lecture comme production de sens. In R. Chartier (Ed.) **Pratiques de la lecture**. Editions Payot & Rivages, 127.
- HEBRARD J.(1988). "Apprendre à lire à l'école en France: un siècle de recommandations officielles", **Langue Française**, 80, pp. 111-128.
- JAUSS, H. (1978).. Pour une esthétique de la réception. (Trad. C. Maillard). Gallimard.
- LAHIRE, B. (1993 a). **Culture écrite et inégalités scolaires**. Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (1993 b). **La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires**. Presses Universitaires de Lille.
- LEPLAT, J. (1992) **L'analyse du travail en psychologie ergonomique**. Octares, Toulouse. (2 tomes).
- MAURICE, J.-J (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. **Revue Française de Pédagogie**, 114, 85-96
- MINGAT, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, **Revue Française de pédagogie**. n°95
- MINGAT, A. (1996). Qu'est-ce que l'effet maître? **Sciences Humaines**, 12, p.81
- PASSERON J.C. (1993). La notion de pacte de lecture. **Les actes de Lecture**, Numéro spécial 3: dossier B.C.D.; AFL.
- SAMURCAY, R. et ROGALSKY, J. (1994). Repérage et description des compétences professionnelles et de leur dynamique : éléments conceptuels et méthodologiques. **Reflets**, Paris : AFPA, 35-48.
- SEIBEL C. (1984). Génèse et conséquences de l'échec scolaire: vers une politique de prévention. **Revue Française de Pédagogie**, 67, 7-28.
- SUCHAUT, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire. **L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1996**, 123-153. Paris ; P.U.F.
- THELOT, C. (1993). **L'évaluation du système éducatif**. Paris ; Nathan.

Notes

ⁱ Article « éclectisme » du dictionnaire Le Petit Robert.

ⁱⁱ Sendak, M. (1964) *Max et les maximonstres*. L'école des Loisirs.

ⁱⁱⁱ Strinoug est un pseudo-mot inséré en contexte pour étudier la manière dont les enfants traitent un mot qu'ils ne connaissent pas. A la fin du cycle 2, face à un mot inconnu, les lecteurs les plus précaires procèdent souvent de deux manières inadaptées : soit ils interrompent leur lecture et ne vont pas plus loin, soit ils « sautent » le mot inconnu sans se soucier de sa signification. Ils ignorent souvent que la stratégie la plus féconde consiste à lui attribuer une signification approximative et provisoire, intégrant l'ensemble des contraintes sémantiques, syntaxiques et morphologiques qui pèsent sur lui, et à réexaminer (c'est-à-dire affiner ou modifier) cette signification lors de la poursuite de la lecture. Ce savoir-faire s'enseigne dans le cadre d'une pédagogie de la lecture non réductible à une pédagogie du vocabulaire.

^{iv} Mais ces stratégies « implantées » ne sont maintenues au delà de la séance d'apprentissage que si elles s'accompagnent de « feed-back » et d'informations relatives à la pertinence de la procédure.

^v Van Allsburgh, C. (1993) *Le balai magique*. L'école des Loisirs.

^{vi} De la même manière, nous lisons « Le ciel est bleu » mais nous retenons l'idée que le ciel est bleu : chacun des mots n'est pas conservé lui-même en mémoire à long terme et il est inadéquat d'interroger les élèves à l'issue de leur lecture sur la présence de tel ou tel mot dans le texte : l'important est qu'ils puissent restituer les idées portées par le texte en les reformulant avec leurs propres mots.

^{vii} Notre position s'oppose donc à celle de Foucambert qui exclut tout enseignement de la voie indirecte et qui stigmatise très durement les pratiques de ceux qu'il nomme avec mépris « l'aile avancée de la tradition pédagogique » (La lecture dans le cycle des 5-8 ans, Chenouf, Foucambert et Violet, Tome III, INRP, 1995, pages 61) : « c'est à ce genre de pratiques pédagogiques que songent les formateurs et les inspecteurs lorsqu'ils rêvent à la nécessaire évolution du système, prenant appui sur les avancées de la psycholinguistique et se gardant de tout excès : un juste équilibre entre ce qu'il faut d'audace pour être distingué et ce qu'il faut de prudence pour être reconnu » (idem, p. 71 et 72).

^{viii} Revenant sur le déficit des capacités métaphonologiques de certains enfants de milieux populaires, le sociologue B. Lahire analyse leur « *incapacité à traiter le langage comme un objet autonome, étudiable d'un point de vue strictement phonologique* » (1993, p.103). Les exercices scolaires sur la langue supposent toujours en effet de s'intéresser au langage pour lui-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'il véhicule. Or c'est cette habitude-là qui fait précisément défaut à une partie de nos élèves : « *Ils ne vivent pas socialement des situations qui nécessiteraient la prise de conscience répétée et fréquente des éléments du langage* » (idem, p.111).

La question qui se pose dès lors aux maîtres est d'aider à construire à l'école ce qu'une partie des enfants a déjà construit à la maison. Tâche d'autant plus difficile, selon Lahire, que les maîtres ont l'habitude de « *prêcher d'abord des scolairement convertis* », c'est-à-dire de s'attribuer excessivement le mérite des réussites (alors qu'elles viennent de la maison) et de

renvoyer sur les mauvais élèves la responsabilité des échecs (alors qu'elles sont peut-être le résultat des insuffisances de la classe).

^{ix} Nous parlons de familiarité, relative au langage écrit fréquenté par un enfant de six ans, et non pas de fréquence qui est une notion relative aux usages linguistiques de la communauté adulte lettrée et qui n'a donc guère de sens pour une étude chez le jeune enfant.

^x On parle alors de « voisinage orthographique » : lorsque les lecteurs habiles ont à lire des mots qu'ils ne connaissent pas, ils utilisent leurs connaissances relatives à la prononciation de configurations voisines dans des mots qui leur sont connus. Ainsi « vigaque » provoque-t-il moins de fautes que « logaque » qui possède un voisin orthographique (« logique ») invitant par analogie à une erreur dans l'application de la règle de conversion : « g devant la lettre a se prononce [g] et non pas [ʒ] ».

^{xi} Quelle étendue doit avoir ce « stock lexical écrit » en fin de grande section, afin de faciliter le travail d'analyse réalisé au cours préparatoire ? Aucune réponse expérimentale n'a pu encore être apportée à cette question, même si des auteurs comme Seymour en Angleterre évaluent à une centaine le nombre de mots mémorisés par certains élèves avant tout enseignement structuré de la lecture.

Pour notre part, nous considérons que le repérage d'analogies est facilité lorsque les élèves sont capables, au début du cours préparatoire, de reconnaître une vingtaine ou une trentaine de mots, quel que soit le contexte dans lequel ils sont présentés. Pour atteindre cet objectif, l'utilisation de la liste des prénoms de la classe constitue de toute évidence une base de travail privilégiée, à condition que les situations didactiques proposées pour explorer cette base lexicale soient extrêmement variées et structurées. Il ne sert à rien d'accumuler des rencontres fugitives avec un vaste lexique écrit, mieux vaut travailler sur un ensemble réduit (un micro-monde épuré), présentant une certaine résonance affective pour les élèves (prénoms, personnages vedettes des histoires servant de référence au groupe classe, etc.) et de multiples analogies entre items.

^{xii} Rappelons que l'application des règles de conversion grapho-phonologique implique également trois niveaux de traitement qui peuvent générer chacun des difficultés spécifiques durant l'apprentissage.

Le niveau de la segmentation graphémique (« bateau » doit être divisé en 4 graphèmes : b + a + t + eau).

Le niveau de la conversion graphème - phonème (b + a + t + eau donne /b/ + /a/ + /t/ + /o/)

Le niveau de l'assemblage phonologique proprement dit (/b/ + /a/ + /t/ + /o/ donne /bato/)

^{xiii} La formation des maîtres et de leurs formateurs nécessite une réflexion critique (dans le cadre didactique mais en incluant des éclairages sociologiques) sur l'utilisation des savoirs théoriques disponibles dans les disciplines "sources", c'est-à-dire essentiellement en psychologie et en linguistique. Le problème culturel fondamental de la science en effet est le caractère indirect de ses explications. Les scientifiques forment des chaînes de concepts et d'instruments qui sont solides mais très longues : on ne peut pas toujours appréhender leurs résultats et leurs cadres de travail de manière intuitive. Les concepts scientifiques se séparent toujours du sens commun et cette rupture avec le sens commun est le prix à payer pour étendre le pouvoir explicatif des théories. Autrement dit, toute tentative d'utilisation des savoirs scientifiques dans la logique de l'action pédagogique implique une réflexion critique sur la validité de ces savoirs selon les différentes situations d'apprentissage et une analyse de

la "transposition" qui en est réalisée notamment lors de la réélaboration des notions à des fins heuristiques.

Cette double investigation, si elle était systématiquement conduite, pourrait permettre de tirer le meilleur parti des apports de la psychologie cognitive et de rejeter ses prescriptions abusives. Nous avons connu les désillusions des années 70 avec la linguistique appliquée, nous ne devons pas commettre les mêmes erreurs dans les années 1990 avec la psychologie cognitive.

^{xiv} Dans une recherche antérieure (Goigoux, sous presse) conduite en grande section de maternelle nous avons essayé de décrire la genèse de comportements observés chez les collégiens ou les élèves de primaire par Bautier (1995) et Rochex (1995). Les élèves placés systématiquement dans des situations hors de portée de leur « prise de conscience » (et de leur conceptualisation de la langue écrite) adoptent progressivement une posture scolaire très inadéquate, plus attentifs aux exigences de leur maîtresse qu'à celles de l'activité scolaire. Autrement dit, certaines situations pédagogiques semblent renforcer le clivage entre les élèves encouragés à s'impliquer dans l'activité intellectuelle et ceux appelés à se mettre seulement « en règle » avec la tâche prescrite, s'installant précocement dans un comportement inadapté.

^{xv} Ainsi par exemple la question du choix des supports de lecture au cours préparatoire dépend-elle étroitement des priorités retenues par le maître :

- les listes, pseudo-textes ou pré-textes (type Ratus / Hatier ou Gafi / Nathan) se justifient dans le cas d'une entrée prioritaire par la question de l'identification des mots ;
- les textes narratifs (issus de la littérature de jeunesse) sont le plus souvent choisis comme support pour une pédagogie qui privilégie l'entrée par la compréhension de textes longs (Cadou / Hachette, Mika / Retz, Ecrits-livres / Magnard) et/ou les interactions lecture écriture (Tauveron, 1996).
- une plus grande variété textuelle, accordant une place importante à d'autres genres, sera nécessaire pour développer l'axe « acculturation », accompagnée d'une médiation en direction d'œuvres plus complexes mais plus chargées symboliquement et culturellement (mythe, grands récits littéraires, etc.) (Devanne, 1996).

^{xvi} La question du sens en lecture ne se réduit pas à la formulation d'hypothèses relatives au texte support de la leçon de lecture. Pour que l'activité de lecture ait un sens aux yeux des enfants, il faut d'abord qu'elle les aide à mieux vivre et à mieux comprendre le monde. En d'autres termes, la question du sens se pose pour l'apprenti-lecteur à trois niveaux distincts, que le maître se doit d'articuler : le sens du texte écrit (ce qu'il « dit », ce qu'on lui fait dire), le sens de l'activité de lecture (pourquoi lire ce texte) et le sens de l'apprentissage de la lecture (pourquoi et comment apprendre à lire). C'est peut-être à l'aune de cette triple exigence que l'on pourrait mesurer la pertinence des pratiques des maîtres.

^{xvii} Interview au journal Le Monde le 8 mars 1997 au cours de laquelle François Bayrou se proposait de « reprendre la réflexion avec tous les maîtres du premier degré et aboutir, d'ici au mois de juin, à un cahier des charges très précis pour les IUFM ». En d'autres termes, il s'engageait à définir au plus vite les « bonnes » méthodes d'enseignement de la lecture et à proscrire celles qui « déstabilisent certains enfants ». Il avait fait la même promesse quatre ans plus tôt, lors de son arrivée rue de Grenelle.

^{xviii} Il serait utile en formation des maîtres, de développer un enseignement à caractère historique et sociologique (histoire de l'éducation, histoire des théories mais aussi des

pratiques pédagogiques et, en particulier, de l'enseignement de la lecture). Les pratiques d'enseignement s'inscrivent dans un contexte social, elles ont une histoire. Si cette perspective historique, si l'histoire des disciplines était l'objet d'une information systématique, peut-être les enseignants auraient-ils moins le sentiment d'être ballottés de modes pédagogiques en modes pédagogiques. Ainsi peut-être prendraient-ils mieux la mesure de la rupture opérée depuis le début des années 70 avec la mise en oeuvre du "plan de rénovation de l'enseignement du Français" (Romian, 1992) à la suite d'une très longue période de stabilité pédagogique (les instructions officielles modifiées par celles de 1972 remontaient en effet à 1923!). Peut-être percevraient-ils plus clairement la continuité des propositions pédagogiques successives et jugeraient-ils plus aisément par eux-mêmes la pertinence de certaines innovations. Peut-être comprendraient-ils mieux que ce ne sont guère les progrès de la Science qui orientent les changements méthodologiques mais plutôt les transformations de la demande sociale adressée à l'école et, plus largement, les enjeux institutionnels et politiques (Hébrard et Chartier 1993).

^{xix} Les études internationales récentes conduites pour comparer l'efficacité de différents systèmes d'enseignement montrent que la France ne présente pas de caractéristiques spécifiques; ses performances sont tout à fait honorables et les difficultés de ses élèves dans l'apprentissage de la langue écrite sont semblables à celles des autres élèves. Il n'y a pas de problème strictement hexagonal.

Lorsque la presse titre "Nos enfants ne savent plus lire", elle use d'une formule racoleuse qui flatte les nostalgies mais qui est sans fondement. Il serait juste de titrer "les enfants ne savent pas assez bien lire", par rapport à un niveau d'exigence qui s'est élevé. Mais il est illusoire d'invoquer un prétendu "âge d'or" qui n'a jamais existé pour la masse des jeunes scolarisés. Rappelons, par exemple, qu'à la fin des années 1950 50% des jeunes n'obtenaient pas le mythique "certificat de fin d'études primaires", que la lecture ne comptait que pour une faible part dans son obtention et que les modalités de contrôle reposaient sur une "lecture expressive" à haute voix, sans question de compréhension! (Et il est parfaitement possible de bien lire à haute voix sans dépasser le niveau d'une compréhension très superficielle des textes.)

^{xx} Consciemment ou non, les maîtres procèdent à des choix qu'il nous semble urgent de rendre explicites en faisant l'hypothèse qu'ils peuvent être la source de nouveaux enrichissements dans la réflexion didactique. Les recherches en didactique, même les « recherches-actions », sont très largement prescriptives : un espace doit être trouvé pour des recherches descriptives visant à expliciter les compétences professionnelles des maîtres expérimentés. Cela nous semble vital pour la formation professionnelle dont la logique d'énonciation exige que les savoirs et les compétences auxquels on veut former les enseignants soient énonçables.

^{xxi} L'observatoire de la lecture mis en place par le ministre il y a 2 ans a-t-il produit de nouvelles connaissances sur le sujet ? A-t-il seulement lancé des appels d'offres comme cela se fait dans tous les domaines où l'état impulse une politique de recherche ? Pas même. L'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) a publié en 1995 un rapport sur la lecture à l'école ; on y chercherait également en vain les moindres données empiriques permettant d'étayer les recommandations de la haute administration. Aucune recherche n'a tenté de mettre en relation les pratiques pédagogiques des maîtres en lecture et les résultats scolaires des enfants. Seule la Direction à l'Evaluation et à la Prospective (DEP) du ministère travaille en ce sens mais ces propres hypothèses ne retiennent pas de variable didactique. Pour

la DEP, l'efficacité des maîtres ne tient pas tant au choix d'une progression méthodologique qu'à un ensemble plus complexe de facteurs relevant de la pédagogie générale (organisation du travail des élèves, interactions en classe, etc.) : l'importance de la « méthode » de lecture apparaît très relative lorsque l'on constate en effet que les maîtres de cours préparatoire les plus « efficaces » en lecture le sont aussi en mathématiques (Mingat, 1991).