

La lecture ?

Un apprentissage linguistique comme les autres...

Jean Foucambert

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

Résumé :

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

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

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

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

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

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

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

Il m'est impossible de ne pas évoquer, au début de cette contribution qui lui est destinée, une question que me semble précisément poser l'existence et le fonctionnement de l'Observatoire. Je crois possible de le faire sans manquer aux règles de la courtoisie et cela d'autant plus aisément que mes remarques ne concernent pas des personnes mais une manière ordinaire de penser un problème. Ma question pourrait se préciser à travers trois demandes :

Que signifie la création d'un observatoire de la lecture ?

Que signifie le choix de ses membres ?

Que signifie le choix de son président ?

Je n'ai à cela aucune réponse, simplement des impressions en amont qui ne sont évidemment pas indépendantes de mon histoire professionnelle.

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

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

L'enseignement de la lecture, c'est enfin un certain nombre **de recherches sur... l'enseignement de la lecture**. Le premier volet de ces recherches concerne toutes les études portant sur l'existant, qu'il s'agisse de l'évaluation des résultats scolaires ou de la description des pratiques enseignantes ou des effets sur les comportements et les représentations au-delà du cursus scolaire. Le second volet concerne les travaux portant sur le possible c'est-à-dire sur la recherche des voies d'amélioration et de transformation.

Les équipes qui conduisent ces travaux sont en nombre limité dans la mesure où les conditions qui permettent de les constituer sont difficiles à réunir. Il ne s'agit plus ici d'enquête pour décrire ou évaluer mais de recherche au sens d'expérimentation de démarches alternatives, ce qui suppose l'élaboration d'un modèle théorique, l'opérationnalisation d'hypothèses, la constitution d'équipes enseignantes inventant des réponses concrètes, le testage de cohérence de l'ensemble d'un dispositif, la mise au point des outils d'évaluation et de guidage, enfin l'étude proprement dite de suivi de système. Ce sont donc des chantiers importants en personnes et en temps dès lors que ces démarches prennent en compte des durées de scolarité significatives pour des cohortes représentatives d'élèves. Mais le plus difficile est encore la constitution d'équipes éducatives au moins à l'échelle d'établissements scolaires dont les pratiques soient cohérentes et évolutives sur de nombreuses années. C'est pourquoi ces équipes ont souvent une histoire particulière au sein d'une institution particulière telle que l'INRP, un labo de sciences de l'éducation, une circonscription d'inspection ou un mouvement pédagogique. On est donc là devant des équipes de recherche comparables à n'importe quelle équipe d'une autre discipline scientifique et qui se caractérise par un corps d'hypothèses, une méthodologie, des résultats et des publications clairement identifiables, tout cela portant sur l'expérimentation des processus pédagogiques intégrés à une démarche globale. On doit pouvoir recenser aujourd'hui entre 5 et 10 équipes de ce type en France, ce qui n'est pas rien. Comme dans tout champ de recherche scientifique, les modèles développés par chaque équipe diffèrent ; heureusement, car il y va de la vitalité de toute science de pouvoir être controversiale. Sans polémiquer en aucune manière, force est d'ailleurs d'avouer que les divergences théoriques entre ces équipes n'atteignent jamais les désaccords dont font état, par exemple, les astrophysiciens quant à la datation de l'univers, la nature de son origine ou son devenir. Et il faut incontestablement le regretter, pour le dynamisme même de la recherche.

Inversement, ces divergences se déploient, comme dans toute discipline, à partir d'une plateforme construite sur les acquis de chacun et qui fait largement accord : elle se concrétise dans des pratiques proposées ou soutenues par tous les partenaires de cette communauté scientifique.

J'ai pris, pour faire vite, l'exemple de l'enseignement de la lecture en milieu scolaire mais on pourrait décliner de la même manière celui de la formation d'adultes avec cette même relation des pratiques institutionnelles majoritaires, des vibrations qu'apportent les innovations et des recherches et expérimentations dans un cadre scientifique. Si on quitte maintenant la question de l'enseignement de la lecture pour s'intéresser à **la lecture** en tant que telle, on enregistre qu'elle est, cette fois, prise comme **objet d'étude** par de nombreuses disciplines : par l'histoire, par la sociologie, par la linguistique, par la littérature, par la psychologie, par la neurologie, etc. Et dans chacun de ces champs disciplinaires, et dans chacune de leur intersection, on retrouve, entre chercheurs, les mêmes indispensables controverses qui se développent au-delà de leur acquis commun. Il est évident, pour revenir à l'enseignement de la

lecture, qu'il y a le plus grand intérêt pour les chercheurs à bien connaître l'avancement et la diversité des travaux scientifiques étudiant la lecture dans les autres champs disciplinaires.

Pour autant, il importe de ne pas se tromper sur la nature des relations entre ces disciplines. Quelle que soit l'information prise dans les travaux d'une des équipes de recherche en histoire, sociologie, linguistique, littérature, psychologie ou neurologie, elle ne saurait être retenue que comme une hypothèse possible dans une recherche pédagogique nouvelle : rien ne saura faire l'économie d'une expérimentation qui l'intègre dans l'ensemble cohérent d'une stratégie éducative à moyen terme. Tout le monde en convient dans d'autres domaines : les psychologues et les linguistes peuvent conduire des explorations passionnantes sur le développement d'une conscience syntaxique chez le très jeune enfant, personne n'en conclut qu'il faut enseigner la grammaire aux nouveaux-nés...

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

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

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

la lecture), les propositions des non spécialistes et des spécialistes se valent. On sait combien cette démagogie est utilisée par les faiseurs d'opinion au détriment de la démocratie.

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

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

- en présentant une classification des réponses possibles et en établissant, pour chacune d'elles, sa distance avec le paradigme actuel, les travaux scientifiques qui la fondent, ses conséquences prévisibles sur le fonctionnement général. On voit donc combien la diversité des membres de l'observatoire pourra être source d'efficacité dans ce travail de clarification de l'existant s'ils appliquent à l'examen de l'enseignement de la lecture la même rigueur dont ils témoignent dans leur propre discipline. De ce fait, le présent ouvrage n'est pas exempt d'ambiguïté dans la mesure où il ne présente pas un état du travail de l'observatoire mais ce que pensent individuellement les membres de l'observatoire, lesquels ne sont réunis que par la volonté du ministre qui les a choisis. **Chaque contribution éclaire donc un aspect de la lecture depuis le domaine de spécialité de son auteur mais il serait dangereux que leur juxtaposition donne l'illusion d'une approche scientifique des questions que pose son enseignement.** C'est cette crainte que n'ont pas réussi à lever les réunions de l'observatoire auxquelles j'ai participé qui me conduit à insister sur quelques points que mon implication dans la recherche pédagogique m'incline à désigner comme particulièrement sensibles. Ils sont pour la plupart largement objets de controverses : celles-ci seront d'autant plus fructueuses que les protagonistes seront au moins d'accord sur la définition de leur désaccord.

1 - Il ne fait guère de doute aujourd'hui que le lecteur expert utilise, dans tous les cas, **la voie orthographique**, celle qui (sans abuser de l'étymologie) va **droit** à la **graphie**. Pour la distinguer d'un possible adressage indirect qui ferait, lui, un détour du côté de la phonie, on l'a souvent appelée voie directe, accréditant en retour l'idée qu'il y aurait donc une autre voie fréquentable en lecture. Or, le lecteur expert utilise la voie orthographique dans tous les cas, y compris lorsqu'il lit à voix haute, lentement, ou lorsqu'il prend le temps de l'exploration méthodique d'un poème, d'un texte juridique ou d'un écrit scientifique. Cette voie n'est pas spécifique d'une forme particulière de lecture, elle est le processus ordinaire de toute lecture constituée comme la voie orthophonique est le processus ordinaire de toute communication orale experte. Le propre d'une communication linguistique efficace, c'est de fonctionner sans intermédiaire entre signifiant et signifié. Cette voie orthographique se distingue en revanche d'un adressage indirect facilité par l'existence, dans les systèmes d'écriture alphabétiques,

d'une correspondance plus ou moins régulière entre des graphèmes et des phonèmes. On trouve difficilement des exemples de cet adressage indirect chez le lecteur expert : pour prononcer, a-t-on coutume de dire, un nom propre (*Nyrop*) ou un mot inconnu (*neurospaste*). Observons que si le nom propre est connu, on se passe avantageusement d'un tel recours (Cf. *De Broglie* ou *Bach*, selon qu'on a à faire à un ressortissant d'Eisenach ou de Cahors) pour le prononcer. Quant au mot inconnu dans sa forme écrite, il y a statistiquement très peu de chance pour qu'il soit néanmoins connu dans sa forme orale. C'est parce qu'on sait lire ou parce qu'on apprend à lire que le mot s'isole à l'oral : par exemple le *lévier* pour les analphabètes mais bien davantage la réalité de ce fait pour chacun de nous que les mots nouveaux ont été massivement rencontrés, dès qu'on a su lire, par l'écrit. L'idée que le lecteur expert aurait recours à l'adressage indirect, c'est-à-dire à la prononciation, pour comprendre le sens d'un mot écrit inconnu appartient à ces réponses toutes faites qui évitent de réfléchir. Ajoutons qu'un mot inconnu forme à lui seul rarement une phrase et encore moins souvent un texte et qu'il doit bien y avoir quelque moyen de lui attribuer une signification au moins provisoire, par l'environnement dans lequel il est rencontré. Pour en savoir davantage, il faudra parfois consulter le dictionnaire mais cet usage ne passe pas non plus par la nécessité de prononcer le mot inconnu, sinon "haricot" serait à chercher entre "aricite" et "aridas". Faute de dictionnaire, on peut également tenter de trouver des indices dans la morphologie du mot, marques directement visibles dans sa graphie (le "u" de "neurospaste" (qu'on n'entend d'ailleurs pas) est bien utile pour distinguer ce préfixe du "nero-" de "nerophis", par exemple).

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

2 - Certains psychologues, lorsqu'ils étudient la lecture, voudraient se débarrasser de ce qu'elle a de particulier : elle est **l'activité par laquelle se comprend l'écrit**. Cette compréhension fait appel à l'ensemble de l'expérience du sujet, à sa connaissance du monde, à ses préoccupations du moment... Sais-je ou non lire ceci qui doit sembler bien banal à un médecin : "...*acceptant l'existence d'un complexe tryptophane - pyridoxal phosphate, tel qu'il existe d'ailleurs au*

cours du processus de transamination - le mécanisme mis en jeu dans les conditions présentes resterait inhibiteur d'activités enzymatiques parmi lesquelles celle de la cynuréninase..."? Oui, souhaiteraient répondre quelques psychologues, vous savez le lire mais vous ne le comprenez pas. La compréhension de l'écrit ne serait pas, pour eux, ce qui caractérise la lecture. La compréhension serait une fonction complexe et générale qu'on rencontre au niveau de toute communication linguistique et, plus largement, de tout traitement d'informations. La lecture serait donc spécifiquement l'ensemble des opérations qui permettent d'identifier les formes écrites ; au-delà de la lecture se situerait la compréhension, évidemment souhaitable mais, en dernière analyse, facultative car dépendant d'autres facteurs liés à votre connaissance du sujet, à votre rapport à la langue dont l'écrit n'est décidément que la notation. Il n'est, en conséquence, pas impossible que vous ayez réussi à lire cet extrait d'article médical...

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

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

signifiants dans deux systèmes différents, des signifiants qui ont la particularité de s'identifier tous deux au même signifié et qui, dans un système d'écriture alphabétique, réalisent également un certain nombre de correspondances entre graphèmes et phonèmes. Donc l'identification d'un mot se confond avec sa compréhension et cela n'a aucun sens, pour un lecteur, de dire que cela la permet ou la précède. Bien plus, dans la majorité des cas, la production de l'équivalent sonore d'un mot écrit est une conséquence de son identification, c'est-à-dire de sa compréhension.

Un exemple permet d'esquisser la spécificité de ces processus d'identification à l'oral et à l'écrit car, pour le même signifié, les unités pertinentes qui entrent en opposition à l'oral pour différencier son signifiant ne sont pas les mêmes que celles qui permettent de le différencier des formes concurrentes à l'écrit. Lorsque je vois la forme unique "est", j'ai à décider s'il s'agit du verbe être ou d'un point cardinal : deux mots dont la prononciation sera différente selon le signifié identifié ; lorsque j'entends [e], il me faut décider entre "est", "ai", "aie", "aies", "ait", "aient", "hais", "hait", "haie", etc. : un nombre important de mots ayant une orthographe différente et un signifié différent. Que signifie alors trouver l'équivalent graphique du mot entendu [e] si ce n'est avoir d'abord identifié son signifié ? Tout le monde admet cette évidence en orthographe : il faut comprendre ce qu'on entend avant de pouvoir l'écrire. Pourquoi est-il si difficile d'admettre que la situation est strictement symétrique lorsqu'il s'agit de lire et non plus d'écrire ? Trouver l'équivalent oral du mot vu "est" nécessite de l'avoir compris.

L'identification d'un mot est nécessairement celle de son sens. Identification et compréhension se confondent dans la même opération et aucune n'est le préalable de l'autre. Par bonheur, un mot n'arrive jamais seul ! Il s'intègre et vient "clore" une unité plus vaste ébauchant déjà une cohérence syntaxique et sémantique. C'est par la rencontre de cet horizon d'attente et des unités graphiques que s'opère l'identification du mot.

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

4 - Les pédagogues ont une part importante de responsabilité lorsqu'ils parlent de la nécessité de faire acquérir un mécanisme de lecture. Peut-on assimiler le processus de traitement d'un système linguistique aussi complet que l'écrit à un mécanisme ? Ce serait quoi le mécanisme correspondant d'écoute ? Ils posent, en outre, rarement la question en terme d'identification mais en terme de reconnaissance. Terme commode qui implique fort opportunément, avant le

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

C'est faire peu de cas d'une réalité particulièrement résistante. Les conditions habituelles d'élevage des enfants ont pour effet que leur lexique mental se construit presque exclusivement sur des entrées sonores. En d'autres termes, il n'y a pas encore, chez le jeune enfant ou chez l'adulte analphabète, d'équivalence, pour un signifié donné, entre signifiant oral et signifiant écrit. L'objectif premier de la pédagogie de la voie indirecte est de construire cette équivalence puis de miser sur la répétition pour gommer l'intermédiaire sonore et réaliser l'adressage direct depuis l'entrée graphique. Encore faut-il qu'une relation existe entre l'image acoustique (signifiant) et le concept (signifié). Or la constitution de ce lexique mental trouve ses limites dans la nature et la diversité des raisons et des modes de communication du dialogue quotidien qu'entretient l'individu avec son environnement. L'écrit va, au sens propre, décupler le nombre des entrées de ce lexique. C'est dire que 9 entrées graphiques sur 10 n'auront pas d'abord d'équivalent phonétique : elles ne seront donc pas identifiables (compréhensibles) par la voie indirecte. Le "mécanisme de lecture" ne permet pas de les "connaître" et force sera d'apprendre de suite à les "reconnaître" par une activité interne de traitement du message écrit ; ou de ne jamais les comprendre... Cette nécessité était masquée aux temps glorieux de l'alphabétisation et jusqu'aux années 60 dans la mesure où, pour la majorité des entrants à 14 ans dans la vie active, l'absence d'un statut réel de lecteur limitait les rencontres avec l'écrit à quelques rares sujets déjà rencontrés à l'oral.

Aujourd'hui que le niveau d'aspiration est heureusement pour tous bien plus élevé, ça bloque dès le CE2 pour une majorité d'enfants. Le mécanisme prescrit ne fonctionne pas : la possibilité de comprendre un mot écrit inconnu en produisant son équivalent oral (en supposant qu'elle ait jamais existé) trouve rapidement sa limite. Une fois passés le CP et le CE1 où, par des artifices de rédaction, les auteurs s'efforcent de ne faire rencontrer à l'écrit que des mots supposés connus à l'oral (mais gare déjà à ceux dits de milieu défavorisé - et ils le seront certainement avec de telles méthodes - qui n'ont pas, pense-t-on, une maîtrise suffisante de l'oral), une fois passée donc cette phase initiale où le signifié peut se découvrir par un transfert préalable de son image visuelle vers son image acoustique, la quasi-totalité des mots inconnus à l'écrit le sont tout autant à l'oral. Il aurait mieux valu apprendre à identifier (au sens de comprendre) les mots à l'écrit, c'est-à-dire apprendre à construire dans l'écrit, directement autour de leur forme graphique, une organisation de sèmes qui constitue leur signifié. C'est là, au CE2, que des enfants commencent à décrocher parce qu'ils n'ont jamais appris à travailler dans la voie orthographique ; on leur a même enseigné à s'en détourner en misant sur une médiation phonologique.

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

5 - Car on en connaît malheureusement les effets à terme. L'école n'est certes qu'un élément du dispositif éducatif mais, d'une part, il est important et, d'autre part, c'est celui que les enseignants peuvent professionnellement faire évoluer. Quelle est donc cette pédagogie de la lecture qui permet à 20 % des élèves de 6ème de maîtriser des compétences en lecture qui sont qualifiées de remarquables parce que seulement 20% des élèves les maîtrisent alors qu'on sait bien qu'elles sont les compétences sans lesquelles le savoir-lire n'est ni utile ni durable ? Quelle est donc cette pédagogie qui laisse si laborieux et si infructueux le recours aux textes qu'une fois passée l'obligation de lire qui caractérise l'école et où la majorité achoppe, on trouve si peu de lecteurs pour leur propre compte ? On le sait, cette pédagogie est celle que l'on fait depuis longtemps !

"Les maîtres, se félicitent les inspecteurs généraux, qui ont été déstabilisés par le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et sur "l'opposition" que certains auraient voulu instaurer entre la compréhension des textes et le décodage sont relativement peu nombreux." Qu'on arrête alors de se faire peur et de se demander s'il ne faudrait pas, malgré tout, en revenir aux vieilles méthodes qui ont fait leur preuve ; on ne les a jamais quittées et ce sont elles qui donnent les résultats dont on feint de s'émouvoir. Il suffit d'aller voir les deux manuels aujourd'hui les plus vendus par les éditeurs scolaires.

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

Il est sans doute scandaleux et assurément inutile de se demander s'il faut être intelligent ou habile à l'oral pour apprendre à lire car le travail du pédagogue s'édifie sur la conviction que ce qui est le plus formateur dans la lecture, c'est le fait de l'apprendre. Ensuite, on s'en sert, ce qui sera formateur autrement. Mais apprendre à lire, voilà qui est d'abord autrement formateur ! C'est la première grande aventure intellectuelle qu'offre ainsi la rencontre de l'outil par où se théorise toute expérience humaine. Apprendre à lire rend autrement intelligent qui passe par la construction d'un autre outil de pensée, d'un autre mode de traitement de la réalité, qui oblige à l'exercice d'une autre raison, celle que Goody appelle justement raison graphique. Tout dépend alors de la manière dont cette rencontre avec l'écrit est enseignée. Il est des méthodes qui visent bas, qui ne font pas le pari de l'intelligence, qui raffinent dans l'art besogneux de faire passer à côté de l'écrit et de laisser à la sortie avec seulement un peu plus de résignation et le sentiment que l'écrit ne participe guère d'une quelconque prise de pouvoir sur le monde. Ce sont toutes celles qui abordent l'écrit comme un substitut de l'oral, qui laissent croire que le "décodage" est l'opération qui prépare la compréhension, celles qui ont décrété que pour enseigner la lecture dans un système d'écriture alphabétique, il était primordial de prendre en compte les aspects formels du langage écrit dans ses relations avec l'oral, celles qui préconisent, puisque les enfants n'ont pas encore de lexique orthographique,

d'exercer, en début d'apprentissage, un recours systématique à la médiation phonologique, celles qui pensent que les stratégies ortho-graphiques doivent se construire par d'autres voies que l'exercice même des stratégies ortho-graphiques et qu'il est nécessaire d'apprendre à "connaître" les mots écrits par l'oral pour pouvoir les "reconnaître" ensuite... Ces méthodes réduisent, dès le début, l'écriture à la notation, privent l'écrit de ce qui fait sa spécificité et son intérêt, mettent sur une fausse voie de traitement par cette simplification initiale qui rend ensuite, pour les enfants, plus improbable et, en tout état de cause, plus difficile la maîtrise et l'usage de l'écrit. Tous n'en mourront pas, mais tous seront frappés ; seuls en réchapperont ceux qui bénéficient de circonstances particulières, diffuses dans leur histoire et faciles, comme tous les privilèges, à ignorer par les intéressés eux-mêmes, ce qui leur permettra d'obscurcir ensuite le débat par l'affirmation compulsive que c'est, malgré tout, comme "ça" qu'ils ont appris...

6 - D'où l'importance des recherches concernant cette voie ortho-graphique, dans son fonctionnement pour les psychologues, dans les conditions de son apprentissage pour les pédagogues. Recherche paradoxalement plus difficile à conduire pour les premiers que pour les seconds. **Car la lecture n'est jamais le résultat d'un apprentissage "naturel"** et il est évident que ce que les premiers observent, a été produit par les seconds à travers un ensemble d'interventions dont on sait bien qu'elles sont, dans leur quasi-totalité, cohérentes avec les conceptions phonocentriques. On pourrait donc attendre la plus grande vigilance de la part des chercheurs afin de tenir compte des modes d'acquisition des comportements étudiés. Il n'en est rien ou bien peu de choses : observez ce que fait un lecteur qui a appris à décoder et vous en conclurez probablement qu'il est indispensable d'enseigner le décodage. Il n'y a pratiquement pas de résultats issus de recherches qui portent sur les stratégies des excellents lecteurs ; parce qu'on ne prend déjà pas la peine de les définir, de les rechercher et de s'informer de manière méthodique sur leur histoire socio-pédagogique. Celui sur lequel se concentrent, par défaut, les études du comportement "inné" de lecteur, c'est généralement l'étudiant inscrit dans un labo de psycho dont on se demande encore quelles caractéristiques font de lui un parangon de lecture.

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

Je rappellerai d'abord d'autres résultats tout aussi solidement établis et présentés par Evelyne Andreewsky dès 1976. On règle, par exemple, pour chaque sujet une présentation tachistoscopique de manière à s'assurer qu'il n'a le temps que d'une seule fixation. On projette alors un mot dont l'oralisation dépend de son identification, c'est-à-dire du sens qu'on lui attribue. À l'insu du sujet, on projette simultanément un second mot mais assez éloigné du premier pour qu'il n'en puisse voir qu'un. Ce second mot (dans l'espace et non dans le temps) est en rapport sémantique avec le premier dont l'oralisation est problématique. Si le sujet voit le second mot et non le premier sur lequel porte l'expérience, aucun résultat n'est enregistré et on projette un autre couple. Il s'agit donc d'observer si l'identification du mot ambigu est

influencée par l'existence simultanée de l'autre mot qui, n'étant même pas perçu consciemment, est encore moins identifié. Le résultat est net : de manière significative, le mot "non vu" influence le choix de la forme orale du mot ambigu "vu". Si, par exemple, le mot ambigu est "fils", la présence non identifiée de "haricot" induira [fil] et celle de "héritage" [fis] ; de la même manière, "couvent" sera plus fréquemment identifié comme [kuvā] ou [kuv] selon qu'il sera associé à "prière" ou à "poule". On ne s'étonnera pas ici d'observer qu'un contexte sémantique influence une décision lexicale car cela fait déjà bien longtemps qu'on sait qu'un bouliste voit "pointer" là où un amateur de chien voit "pointer" ! L'information apportée par cette expérience ne se trouve donc pas dans l'identification du mot ambigu mais dans le fait que celle-ci est influencée par du sémantisme apporté par un mot qui n'est, lui, même pas perçu, comme si la forme non lue (i.e. non identifiée) avait néanmoins libéré du "signifié", comme si le lecteur, en vision subliminale, avait extrait quelques-uns des sèmes associés à ce signifiant, en nombre certes insuffisant pour qu'à leur intersection s'impose un signifié donnant accès à un signifiant mais en nombre suffisant pour ébaucher un réseau sémantique permettant de lever l'ambiguïté d'un autre mot.

Il y aurait comme du sème "dans l'air", directement associé à une forme, à un grément comme disait Alain ; ce serait le repérage d'un nombre suffisant de ces sèmes qui permettrait de construire un signifié auquel correspond ou non l'identification du signifiant comme invite à le penser cet autre cas bien connu d'alexie liée à des lésions cérébrales chez un bon lecteur. On présente au sujet un mot et il ne sait, lésion oblige, ni l'identifier ni le dire ; puis on lui présente des couples de sèmes en lui demandant si malgré tout l'un des deux termes ne conviendrait pas davantage à ce mot qu'il n'est pas parvenu à lire et qui n'est plus devant ses yeux. Les réponses sont systématiquement correctes et lorsqu'on reprend devant lui l'ensemble des sèmes identifiés (par exemple, un fruit, jaune, acide, etc.), le mot est trouvé sans hésitation à l'oral mais toujours pas identifié en tant qu'image graphique, bien que celle-ci ait "livré" toutes les unités sémiologiques du signifié.

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

7 - On voit bien, à travers les exemples précédents, que ce qui constitue la pierre d'achoppement, c'est la nature des premières millisecondes (ms) de la fixation oculaire dans l'exercice de la voie ortho-graphique. Y a-t-il **un** processus primitif dont dépendrait ensuite le déroulement de tous les autres ? On tiendrait, dans ce cas, la clé du mécanisme de lecture qu'on n'aurait plus qu'à enseigner. Y a-t-il, au contraire, dès le premier instant de la première ms, interdépendance absolue et nécessaire de **plusieurs** traitements réalisant la voie ortho-graphique et utilisant toutes les entrées qu'offre l'interaction entre l'évolution permanente de

l'horizon d'attente sémantique du lecteur et les données graphiques d'un texte, savamment distillées par son auteur ? Dans ce cas, il n'y a pas plus de mécanisme en lecture qu'il n'y en a pour l'oral ou pour une langue étrangère. L'apprentissage de la lecture sera à aborder comme n'importe quel apprentissage linguistique et se construira à travers l'authenticité et les qualités de la situation où il s'exerce. Pour autant, des investissements techniques devront être opérés mais leur première caractéristique sera de ne pas détourner de l'exercice de la voie orthographique, de ne pas l'amputer d'une de ses composantes ou d'en privilégier une autre, de ne pas lui substituer, même provisoirement, une autre voie. Force est bien de prendre parti dans l'incontournable réalité existentielle qui veut que toute action soit un choix, y compris la décision de ne rien transformer. Les pédagogues, et avec eux les chercheurs en pédagogie, sont fort heureusement condamnés à agir...

Par chance, le choix n'est pas très difficile sur le principe, même si les mises en œuvre restent pour chacun parfois problématiques. Les mauvais résultats généraux dont tout le monde s'émeut (et pas seulement ceux d'une minorité dont on dit qu'elle échoue) proviennent d'une conception monolithique sur le présupposé phonocentriste qui fait de l'écrit un substitut de l'oral et de son apprentissage le résultat de l'enseignement d'un mécanisme, qu'il soit appelé code, médiation phonologique ou correspondance graphophonologique.

Aussi, la solution alternative consiste-t-elle à chercher dans la direction d'un authentique apprentissage linguistique dont la première évidence est que c'est toujours par le message qu'on accède au code. **La pédagogie de la lecture consiste à créer les conditions et à apporter toutes les aides afin que l'enfant réussisse à utiliser la voie orthographique immédiatement dans sa complexité et ceci jusqu'à ce qu'il soit capable de l'utiliser sans aides.** C'est cette utilisation assistée qui est l'unique moyen pour l'élève d'apprendre à utiliser l'écrit, comme il en a été de sa langue maternelle, comme il en sera d'une langue étrangère.

Avec des différences certes importantes, on peut réellement parler d'un accord entre les équipes de recherche sur le rejet d'un premier temps de l'apprentissage où l'on partirait à la conquête de la voie alphabétique afin d'aborder ensuite la voie orthographique.

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

Aussi convient-il de revenir un instant sur les conséquences pédagogiques que certains ne manquent pas de tirer d'expériences semblables à celle rapportée par Morais : puisqu'il semble y avoir un traitement phonologique dans les premières ms de la voie ortho-graphique, on serait coupable de ne pas enseigner le système graphophonologique car il permet ce traitement. Mais précisément, si traitement phonologique il y a dans l'exercice de la voie

ortho-graphique, il est, si on en juge à d'autres observations, en relation indissociable avec d'autres traitements, notamment sémantiques et syntaxiques tout aussi primitifs que le traitement phonologique. Et, en tout état de cause, **ce traitement phonologique est, au sein de la voie orthographique, d'une nature différente de la médiation phonologique sur laquelle repose le fonctionnement du décodage dans la voie indirecte.** Dans un cas, il est un des éléments simultanés du traitement interne de l'écrit, dans l'autre, il constitue un traitement externe qui, non seulement court-circuite les autres traitements propres à la voie ortho-graphique, mais rend impossible leur apprentissage. Autrement dit, **s'il y a des aspects phonologiques dans le fonctionnement de la voie ortho-graphique, ils ne peuvent se rencontrer et s'apprendre qu'à l'intérieur du fonctionnement même de la voie ortho-graphique, non dans l'enseignement de la voie indirecte.**

On retrouve ainsi la problématique d'une pédagogie fonctionnelle qui pose volontiers comme principe qu'on ne peut apprendre à lire qu'en lisant. Je renverrai, pour une description des pratiques qui s'inscrivent dans la recherche d'une pédagogie directe de la voie ortho-graphique aux publications sur ce sujet de l'INRP et de l'Association Française pour la Lecture. Je n'en retiendrai que la caractéristique la plus topique : une pédagogie directe de la voie ortho-graphique s'efforce de ne jamais mettre un apprenti dans la situation de trouver, en le prononçant, le sens d'un mot écrit. En clair, on ne confond pas ce qu'il faudrait faire pour tenter de **connaître** un mot écrit en le déchiffrant avec ce qu'il faut faire, en lisant, pour le **reconnaître**. C'est ce second savoir qui est prioritairement à construire et qui produit la maîtrise du système graphique.

L'environnement pédagogique prendra donc en charge l'information nécessaire au traitement du **message** écrit jusqu'à ce que les dispositifs internes qui permettent le fonctionnement autonome du code graphique assurent progressivement le relais. Car l'enfant apprend à lire dans un environnement qui sait lire et l'associe activement comme destinataire de l'écrit, d'où l'importance des groupes hétérogènes et des cycles. Pour qu'il y ait, à terme, autonomie dans la capacité de comprendre des mots écrits nouveaux inconnus à l'oral, il faut éviter que la recherche de l'autonomie soit confondue avec la capacité de comprendre des mots écrits connus à l'oral.

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

8 - Si j'insiste autant sur les questions qui concernent l'apprentissage initial, c'est qu'on n'a toujours pas pris la mesure de la révolution pédagogique qu'impose la généralisation des études secondaires longues. On continue d'espérer que la lecturisation du plus grand nombre proviendra de l'intensification ou de la modernisation des méthodes d'alphabétisation. Or, c'est d'un changement de paradigme qu'il s'agit pour tout ce qui définit l'orientation de la pédagogie au cycle 2, changement dont la lenteur étonne. La question est en meilleure voie pour le cycle 3 car il semble qu'il s'y soit fait, dans ces vingt dernières années, des avancées significatives. Est-il étonnant qu'elles soient assez systématiquement la cible du rapport déjà cité de l'inspection générale ? Je pense notamment aux outils d'entraînement à la lecture et particulièrement au logiciel ELMO produit par des équipes de l'INRP et diffusé par l'AFL. Il s'agit encore de travailler sur ce problématique passage de la voie alphabétique à la voie ortho-graphique qui nous a occupés jusqu'ici. Puisqu'il n'est pas en notre pouvoir de faire évoluer plus rapidement les méthodes du cycle des apprentissages, il est au moins possible au cycle 3, et plus tard, de "forcer" l'accès aux stratégies réelles de lecture par un certain nombre d'exercices contraignants qui rendent, en jouant sur le temps de lecture, difficile, voire impossible, l'exercice de la voie indirecte et aident à la constitution des stratégies orthographiques.

Cet outil, né dans un contexte de recherche, a été systématiquement évalué, ce qui rompt avec la tradition dominante qui accepte que les méthodes de lecture soient, à la différence même des médicaments pour animaux, mises en vente sans aucun testage externe. ELMO a donc été évalué avec des enfants, des adolescents, des adultes, en France et à l'étranger, par des praticiens et des universitaires, sur des effectifs importants et par des études de cas. Quelques résultats concluent qu'au moins il ne fait aucun mal mais une écrasante majorité des analyses témoignent de son efficacité, y compris sur le rapport général à la langue écrite, à l'orthographe et à la production de textes. Des inspecteurs généraux et des IPR en ont d'ailleurs observé les effets dans nombre de collèges.

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

9 - Je souhaite également attirer l'attention sur l'intérêt des conditions nouvelles, au niveau de l'école maternelle et élémentaire, créées par la généralisation progressive des BCD qui méritent mieux, encore une fois, que l'incontinent restriction de ce rapport de l'inspection générale. *"Plusieurs inspecteurs généraux, y lit-on, s'interrogent sur l'influence de la Bibliothèque Centre Documentaire sur la démarche des maîtres. (...) La fréquentation de la Bibliothèque Centre Documentaire, écrit un inspecteur général, n'incite-t-elle pas le maître à*

considérer la compétence en lecture comme définitivement acquise ?". Drôle de question quand on sait que, dans l'esprit de ses promoteurs, la BCD est moins un lieu à fréquenter quand on sait lire (en ce sens, elle ne se substitue pas aux lieux de la lecture publique) qu'un outil totalement intégré à l'apprentissage (et non à l'exercice) de la lecture, donc prioritaire en maternelle et au cycle 2. Et cette intégration n'est pas du ressort de la motivation, un plus pour "donner le goût de lire" comme il est souvent dit : elle relève des acquisitions strictement techniques dans la mesure où les stratégies de lecture sont celles qui permettent la rencontre de textes qui ne sont abordables que dans leur rapport réciproque. Il n'y a pas d'apprentissage de la lecture qui ne soit, dès le début, technique savante d'investigation dans les textes. C'est ce que j'appelle, avec d'autres, fonctionnalité contre la dérisoire confusion formulée en termes de reproches entre cette fonctionnalité et la lecture des recettes de cuisine et des modes d'emploi... Là encore, il me semble que l'observatoire doit moins recenser ces pratiques qu'explorer les raisons de leur introduction qui font passer les exigences techniques du niveau de la syllabe, du mot ou de la phrase à celui des réseaux de textes et de la littérature et ceci, non pas dans une gradation mais dès les premiers pas. **Pour que la lecture savante se retrouve à l'arrivée dans la maturité de ses savoirs techniques, elle doit constituer l'exigeant univers des premières rencontres de l'écrit.**

10 - J'évoquerai, pour conclure, la nécessité de replacer toutes ces discussions dans l'époque. Ce que nous pensons de la lecture n'est, pour aucun d'entre nous, une question de goût. Peut-être de couleur... Il y a la plus grande cohérence entre le moindre de nos avis sur la lecture et ce que nous pensons de l'homme, de l'enfant, de la manière d'apprendre, du pouvoir, de la division du travail, du rôle de l'écrit, de l'urgence des transformations sociales, etc. Nos désaccords témoignent fondamentalement de points de vue sur le monde et ne sauraient se résoudre par des réajustements de surface. C'est pourquoi l'espoir de la recherche d'une synthèse n'est pas un objectif pour l'observatoire. La position qui se dirait moyenne est en elle-même une position qui n'a rien à voir avec la moyenne des positions. En revanche, un des rôles de l'observatoire devrait consister à reconstruire la cohérence globale dans laquelle fonctionne chaque position en matière de lecture afin de faire ressortir qu'elle se solde moins en terme d'erreur ou de vérité que d'adéquation aux attentes exprimées et aux besoins réels des différents constituants du corps social. Le débat sur la lecture ne plane pas au-dessus ou à côté des rapports sociaux, il en est partie prenante et les désaccords techniques n'en sont que des conséquences. C'est pourquoi si l'observatoire se donnait mission, s'ouvrant largement à des sociologues, de **construire une carte de ces diverses cohérences en matière de lecture**, il contribuerait largement au partage de la réflexion collective avec le corps social, y compris sur des points apparemment aussi techniques que l'existence des manuels. Il est probable toutefois que ce souci de rendre possible une réflexion collective appartient déjà à une des cohérences en présence, pour le moment minoritaire. Tout cela est sans doute une autre manière de dire que les questions qui agitent chercheurs et praticiens en lecture font écho, dans l'école, aux questions qui agitent le corps social. Leur solution dépasse largement le cadre de la classe. L'accès de tous à la maîtrise d'une lecture savante, outil d'investigation et de transformation de la réalité, est un formidable enjeu politique dont il n'est pas surprenant que les contradictions trouvent aussi une expression dans le choix des pratiques professionnelles quotidiennes, qu'il s'agisse du laboratoire ou de la classe. Je pense qu'il est vain de chercher des solutions à ce niveau qui ne s'inscriraient pas dans la définition d'une politique globale à l'échelle de la collectivité. L'observatoire saura-t-il faire avancer cette réflexion ?

Jean Foucambert

Références bibliographiques

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

- CHARMEUX E., 1993, *Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer*, CEDRAP
- CHAUVEAU G. & E., 1993, *L'enfant apprenti-lecteur*, CRESAS Harmattan
- FIJALKOW J., 1993, *Entrer dans l'écrit*, Magnard
- HARDY M. & PLATONE F., 1991, *Naissance d'une pédagogie interactive*, ESF/INRP
- JOLIBERT J. & le groupe d'Écouen, à partir de 1984, *Former des enfants lecteurs.*
Former des enfants producteurs de textes, etc. Hachette
- ROMIAN H. & les équipes de Repères, 1989, *Didactique du Français et recherche action*, INRP

II - Travaux auxquels j'ai participé :

- FOUCAMBERT J., 1979, *Évaluation comparée de 4 types d'organisation à l'école élémentaire*, INRP
- FOUCAMBERT J., 1982, *Comment vit l'enfant de CP*, INRP
- FOUCAMBERT J., 1994, *La lecture dans le cycle des 5-8 ans*, INRP
- FOUCAMBERT J., 1996, *La genèse du texte : Étude sur la pédagogie de l'écriture*, INRP
- Collectif, 1982, *Lire, c'est vraiment simple*, MDI
- BEAUME E., 1986, *La lecture, préalables à sa pédagogie*, AFL
- LÉON A., 1988, *L'écriture, préalables à sa pédagogie*, AFL
- CHENOUF Y., 1985, *Une journée à l'école de l'AFL*, Retz
- SMITH F., 1980, *Comment les enfants apprennent à lire*, Retz
- CASTELLANI G., 1993, *Les cycles scolaires à l'école primaire*, Albin Michel
- Dossier n°1 des *Actes de lecture*, 1988, *Littérature enfantine*
- Dossier n°2 des *Actes de lecture*, 1992, *La lecture en formation*
- Dossier n°3 des *Actes de lecture*, 1993, *Les BCD*
- Dossier n°4 des *Actes de lecture*, 1994, *Lecture et informatique*
- CHENOUF Y. et Collectif, 1993, *Lire au cycle 1*
- CHENOUF Y. et Collectif, 1992, *Lire au cycle 2*
- CHENOUF Y. et Collectif école Vaillant. Bobigny, 1995, *Une BCD au cycle 1*, AFL, coll., Théo-prat n° 1
- EYMARD M., 1993, *Paulo, la grande histoire*, AFL école du Lac. Villeneuve. Grenoble
- *Apprendre à lire pour les 2-12 ans*, 1992, Plateforme de 7 mouvements pédagogiques, AFL
- CHENOUF Y., 1992, *L'organisation en cycles de l'école élémentaire* (vidéo 80 min), AFL
- *Les Actes de Lecture*, revue trimestrielle, AFL

III - Publications personnelles :

- FOUCAMBERT J., 1994, *La manière d'être lecteur*, Albin Michel, rééd.
- FOUCAMBERT J., 1986, *L'école de Jules Ferry par ceux qui la transforment*, Retz
- FOUCAMBERT J., 1989, *Question de lecture*, Retz
- FOUCAMBERT J., 1994, *L'enfant, le maître et la lecture*, Nathan