

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Depuis plus d'un an, les écoles organisées en cycles réunissent des classes multi-âges et travaillant avec l'AFL, participent à une recherche INRP/AFL sur l'apprentissage de la lecture dans le cycle 5/8 ans (Recherche. Roland GOIGOUX. Actes de Lecture n°28, déc.89, p.24). Nous reproduisons la première partie du protocole de cette recherche dont l'intérêt est de faire le point sur la problématique et sui, en présentant les thèses en présence, situent les hypothèses de cette expérimentation par rapport au débat actuel.

On ne dispose pas à l'heure actuelle d'un état précis des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en France au cycle des apprentissages. Cette lacune sera sans doute comblée rapidement puisqu'une équipe internationale de chercheurs (PRETEUR, SUBLET, VAN GRUNDEBEECK, WEISS) a entrepris à ce sujet un recensement concernant les pays francophones. Gageons cependant que cette enquête ne contredira pas fondamentalement l'estimation actuelle des chercheurs qui connaissent bien les écoles de l'hexagone et qui estiment que "80 % des classes de C.P. utilisent des méthodes traditionnelles d'enseignement de la lecture" (CHARMEUX, 1988).

"Ce qui s'enseigne effectivement au CP (...), c'est la combinatoire des lettres et des syllabes, qui occupe le plus clair du temps et non la lecture en tant qu'activité de construction du sens, de la signification" (ROMIAN, 1987). L'enseignement de la langue écrite à l'école maternelle et élémentaire, poursuit Hélène ROMIAN, ne repose que sur un petit nombre de savoirs notionnels programmables (notions et règles d'orthographe, grammaire..), savoirs expérientiels et opératoires sont largement dominants et ce sont eux, à notre avis, qui posent le plus de problèmes aux instituteurs. Aussi n'est-il pas surprenant de constater que les pratiques "traditionnelles" d'enseignement de la lecture se réduisent le plus souvent aux seules activités d'enseignement des règles de correspondance graphophonologique, autrement dit au savoir déchiffrer. Pour ce qui est du savoir-lire, l'idée encore couramment admise est que *"les élèves acquièrent ce savoir-faire synchrétiquement et sans progression repérable"* (id.).

Même quand elle a abandonné les traditionnelles méthodes "mixtes" (méthode syllabique précédée d'une courte phase "globale"), la minorité d'instituteurs qui travaille dans le même sens que les équipes I.N.R.P. soulève d'importants problèmes tant théoriques que pratiques, les difficultés d'ordre sociologique s'ajoutant aux difficultés didactiques. Parmi ces multiples difficultés, nous en retiendrons deux qui justifieraient à elles-seules la présente recherche :

- Les instituteurs "novateurs" (ceux qui, par exemple, n'utilisent pas de manuels préfabriqués), responsables de l'apprentissage initial de la lecture, ont souvent du mal à faire partager leur approche de l'enseignement aux familles, surtout lorsqu'il s'agit des parents des milieux populaires ainsi que le montrent les récents travaux du CRESAS attestant de l'incompréhension des familles face aux "nouvelles méthodes" (CRESAS, 1987). Quand on sait combien est forte la demande sociale vis-à-vis de l'école à propos des "apprentissages de base", on imagine la pression qui peut peser sur les choix pédagogiques de ces enseignants et, implicitement, de tous les autres.
- Ces instituteurs, faute sans doute de bases théoriques et de recherches empiriques suffisamment développées, ont du mal à élaborer pour eux-mêmes, et donc à expliciter, leurs progressions d'enseignement et à donner aux familles des repères permettant de "suivre" les progrès des enfants.

Supprimer la présence sécurisante des progressions syllabiques - et leur support de prédilection, le manuel - est une réelle difficulté si ces progressions ne sont pas remplacées par des repères d'un autre ordre permettant aux enseignants, mais aussi aux enfants et à leurs familles de s'y "retrouver". Les progressions syllabiques étaient, sans doute, difficiles à justifier sur le plan psycholinguistique (BASTIEN, 1984) mais elles présentaient l'avantage d'avoir une forte reconnaissance sociale. Ce n'est certes pas une raison

suffisante pour les légitimer : encore faudrait-il que les instituteurs puissent être mieux soutenus dans leurs efforts de rénovation de l'enseignement de la lecture.

Rendre opérationnelles et publiques des progressions d'enseignement plus précises est une tâche urgente si l'on veut que se développent des pratiques pédagogiques allant dans le sens tracé par les équipes INRP de didactique du français à la suite du Plan de Rénovation de 1970.

Notre projet de recherche se veut ainsi une contribution au développement de ces pratiques d'enseignement définies et développées depuis une vingtaine d'années. Elle est d'autant plus nécessaire que le rapport MIGEON confirme le constat de la commission nationale sur l'école (FAVRET, 1984) : les résultats de la recherche pédagogique demeurent à peu près inconnus dans les écoles !

Pour ce qui concerne la lecture, le problème n'est pas seulement de diffuser des informations qui, sans cela, resteraient confidentielles: il s'agit aussi d'établir de nouveaux résultats notamment en observant avec les cadres théoriques dont nous disposons les effets de pratiques pédagogiques transformées de manière cohérente.

En conséquence, cette recherche aura aussi pour objectif de produire deux outils pouvant être utilisés comme des supports à l'explicitation des procédures d'enseignement :

- une série de fiches descriptives des situations pédagogiques et de leur rôle dans une progression d'enseignement initial de la lecture.
- une série de fiches d'évaluation formative permettant de mieux analyser les progrès des apprentis lecteurs tout au long du cycle 5-8 ans.

LES CADRES THÉORIQUES

I. 1 Les modèles cognitifs

Nous nous référons à "une conception résolument interactive de la lecture" telle qu'elle a été défendue, par exemple, par DEHNIERE et ADAM lors du colloque de la Société Française de Psychologie de Paris (ADAM, 1984). La lecture y est considérée comme un phénomène complexe dans lequel intervient le texte en tant que message produit par un scripteur, mais dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables, linguistiques mais aussi extralinguistiques, et de ce qu'il cherche à atteindre par cette lecture (intention induite).

Lors de la lecture d'un texte, deux types de processus se déroulent simultanément et interagissent :

- des processus ascendants (ou "dirigés par les données") qui consistent à identifier les graphèmes, les signifiants et à leur faire correspondre des signifiés;

- des processus descendants (ou "dirigés par les concepts") qui, au moyen des cadres de connaissances activées, vont influencer les activités perceptives et guider la recherche d'informations.

Certains psychologues américains (par exemple PERFETTI 1982, LESGOLD & PERFETTI 1985, STANOVICH 1981), se référant aux théories du traitement de l'information, insistent sur l'existence d'un processeur central, sur le plan cognitif, qui gèlerait les données d'ordre inférieur (lettres et mots) et les données d'ordre supérieur (connaissances du lecteur) au croisement des processus ascendants et des processus descendants. Leur hypothèse d'une capacité limitée de traitement les conduit à privilégier l'automatisation des procédures de bas niveau (que certains réduisent aux associations graphe-phonologiques) afin de "libérer l'attention active mobilisée pour traiter le flux ascendant d'informations" (ADAMS & STARR, 1982).

Les modèles interactifs définissent l'interaction comme la combinaison de sources multiples d'information pour produire des processus tels que, par exemple, l'identification d'un mot. Ainsi le modèle de PERFETTI (1982) est interactif au sens où cet auteur affirme que "les décisions d'identification des mots sont guidées par les informations conceptuelles de haut niveau", ce qui est tout à fait en accord avec notre propre point de vue. Le désaccord pourrait se situer, par contre, sur la "faible" interactivité dont se réclame PERFETTI pour qui, même *"si les lettres et le contexte affectent tous les deux l'identification des mots, ils n'ont pas nécessairement d'influence directe l'un sur l'autre"*.

Le débat ainsi abordé concerne la nature de l'interactivité et il ne peut être poursuivi sans faire référence à deux paradigmes explicatifs : celui de FODOR et celui de JOHNSON-LAIRD.

I.1.1 Le paradigme de FODOR (1983)

Le modèle de FODOR est un modèle "modulariste" reposant sur l'idée que "l'accès au lexique" est insensible aux effets de contexte dans la mesure où le traitement du langage s'effectue dans des modules séparés, n'échangeant pas d'informations entre eux et impénétrables par les processus centraux. Ces modules sont de véritables sous-systèmes automatiques, encapsulés, qui peuvent être étudiés en tant que tels, indépendamment des autres modules (processeur lexical, processeur syntaxique...). Deux séries de travaux confortent cette hypothèse.

- Les travaux portant sur des enfants en cours d'apprentissage tentent de mettre en évidence la faible influence du contexte sur la lecture de mots par les "bons" apprentis-lecteurs (PERFETTI & al., 1979). STANOVICH (1981) indique que ce sont les "moins bons" lecteurs qui semblent le mieux profiter des effets facilitateurs du contexte ; il justifie ce résultat en ajoutant que c'est la maîtrise de procédures automatiques d'identification de mots qui rend les "bons" lecteurs moins dépendants du contexte. L'hypothèse explicative généralement retenue est celle d'un *"processus interactif compensatoire"* (STANOVICH 1980, 1986) selon lequel les processus descendants viendraient suppléer la faiblesse des processus ascendants, autrement dit que la dépendance des "faibles" apprentis lecteurs vis-à-vis du contexte serait due à la médiocre automatisation de leurs procédures de reconnaissance des mots . Cette hypothèse se réfère au paradigme de FODOR : les interactions auraient lieu à la sortie des modules, après l'échec des procédures d'identification automatique. En effet, selon FODOR, les informations linguistiques provenant des niveaux supérieurs de traitement (syntaxiques et sémantiques) ne seraient pas susceptibles de moduler les premières étapes du traitement lexical.

C'est cet argument qui est constamment repris aujourd'hui **pour justifier le retour à un travail systématique d'enseignement du code de correspondance graphophonologique (CGP)** au début de l'enseignement de la lecture. On peut, à ce propos, s'interroger sur l'amalgame qui est fait entre automatisation des procédures de bas niveau et automatisation des règles CGP. N'y aurait-il donc de procédure de bas niveau que de décodage graphophonologique ?

Peut-on admettre que les processus automatiques soient moins sensibles que les processus "attentionnels" aux effets d'inhibition dans le cas de non-congruence entre le contexte et le mot- cible en raison de l'inégale "charge" cognitive qu'ils représentent et de leur inégale vitesse d'exécution ? En tous cas, rien ne permet d'affirmer que ces processus automatiques se réduisent à l'encodage graphophonologique ; u contraire, on peut envisager l'automatisation des procédures de reconnaissance visuelle et la structuration d'un répertoire graphique comme d'autres moyens (plus efficaces ?) d'atteindre ce résultat.

- Les études réalisées sur les lecteurs "experts" reposent essentiellement sur l'analyse des mouvements oculaires : certaines mettent, par exemple, en évidence un effet de sélection de sens postérieur à l'identification du mot (RAYNER & DUFY, 1987). Elles s'inscrivent, elles aussi dans le modèle de

FODOR en postulant que l'identification d'un mot ambigu s'effectuerait rapidement (sans possibilité d'influence du contexte) avant que n'intervienne, dans un second temps, la sélection d'un sens parmi les différents possibles, sous l'effet du contexte.

1.1.2. Le paradigme de JONSON-LAIRD (1983)

D'autres travaux, très récents, viennent pourtant contredire les hypothèses modularistes de FODOR et conduisent à redonner toute sa place au paradigme explicatif de JOHNSON-LAIRD car ils impliquent des relations d'interdépendance entre les différents processus : identification des mots, interprétation... Au plan des traitements linguistiques (syntaxique, sémantique, pragmatique), ils conduisent à réexaminer positivement les modèles d'activation de diverses sources d'information, y compris contextuelles (modèles d'activation à seuil, comme celui de MORTON, 1979).

Ces travaux portent sur les processus "mécaniques" ou "intelligents" qui régissent les mouvements oculaires (O'REGAN, 1988) : ils tendraient à montrer que le point de fixation du regard pour l'extraction de l'information pertinente serait sensible aux effets de contexte. Autrement dit, les processus descendants auraient une influence dans la régulation de la visée préférentielle du regard, c'est-à-dire avant l'identification des mots.

D'autres travaux, sur la lecture d'énoncés comportant des ambiguïtés lexicales, vont dans le même sens apportant des contre-arguments en faveur d'un modèle interactif (DUBOIS & AUBRET, 1988).

Le débat concernant le rôle respectif des processus ascendants et descendants dans la compréhension du langage écrit reste donc, en résumé, totalement ouvert : au niveau des processus, demeure la question de savoir jusqu'où les traitements descendants (connaissances préalables du sujet sur le monde, sur la situation (pragmatique de la réception), sur les textes, sur la langue...) peuvent "descendre" et interagir avec les traitements ascendants des "entrées".

1.2. Notre conception de l'interactivité

Notre propre conception de l'interactivité, étayée par les travaux se référant à JOHNSON-LAIRD, nous conduit à concevoir une interactivité tellement forte qu'un "pilotage" par les informations conceptuelles de haut niveau, lors de l'apprentissage initial, aboutit à une autre structuration des processus primaires mis en jeu, lesquels ne seraient pas alors des données préalables, des "faits de langue" transmis à l'enfant par un acte d'enseignement mais un système d'indices construit par lui à travers sa propre pratique psycholinguistique de rencontre avec l'écrit.

En d'autres termes, **les éléments utilisés dans les processus ascendants sont eux-mêmes le résultat d'une histoire, celle de l'apprentissage** et aucune recherche ne permet aujourd'hui d'affirmer qu'ils se confondent avec les éléments du code de correspondance graphophonologique. Tout au plus, peut-on soupçonner une certaine pédagogie de la lecture d'obliger l'enfant à adopter des stratégies toute faites dont on sait par ailleurs qu'elles sont très secondaires, voire absentes, dans les comportements du bon lecteur. À ce titre nous sommes assez proches des modèles "fortement interactifs" qui envisagent eux aussi "des influences directes entre les processus contextuels et les processus graphiques" (RUMELHART & Mac CLELLAND, 1981), sauf que nous admettons la possibilité que ces "influences influencent" l'élaboration-même des processus graphiques (FOUCAMBERT, 1989).

Notre hypothèse est que, dans une démarche pédagogique telle que celle décrite en troisième partie, le rôle, le mode et le moment de construction des correspondances entre phonèmes et graphèmes sont différents de ceux qu'ils ont dans une démarche à point de départ photographique et que les éléments du système graphique pris nécessairement en compte dans les processus ascendants ne se confondent pas avec les éléments du système graphophonologique. La question fondamentale n'est pas l'existence d'une interaction, qu'on la définisse, dans les deux premiers modèles, comme une rencontre à mi-chemin de

deux stratégies ou, dans le troisième, comme une juxtaposition à l'entrée : ce point est acquis pour nous depuis longtemps (FOUCAMBERT, 1976). **La question est de savoir maintenant comment se constitue, grâce à l'interaction, et sous le contrôle du contexte, la mise en système des éléments dits de "bas-niveau".**

Les modèles didactiques qui reposent sur une priorité au déchiffrage supposent que la compréhension de l'écrit se réalise à travers des opérations de traitement de l'oral : l'analyse graphophonologique et le repérage des liens syntaxiques ont, dans ce cas pour fonction dominante la transposition de l'écrit dans un autre système. Même le mot identifié "globalement" doit être "prononcé" pour s'ajouter aux autres dans une chaîne orale, qu'elle soit effective ou simplement mentalisée.

Au contraire, dans la lecture, le "pilotage" est assuré par la compréhension qui détermine (c'est cela l'interaction et c'est cela qui fonde aujourd'hui l'accord de tous les spécialistes sur "la priorité au sens") sur quel système d'indices graphiques fins le lecteur va s'appuyer pour prélever les informations nécessaires à sa lecture. Il est probable que l'attention portée aux indices graphiques est différente selon qu'ils servent à vérifier une anticipation de sens ou à trouver le sens à partir de l'oral reconstitué. Ainsi pensons-nous que le modèle interactif (qui s'approche sans doute le mieux des stratégies de la lecture et de son apprentissage) s'est toujours égaré parce que l'interaction n'est conçue que comme une juxtaposition et parce qu'il n'a pas remis en cause la nature des stratégies et des éléments du niveau inférieur dès lors qu'ils se construisent dans une interaction pilotée par le niveau supérieur.

Nous préférons, en effet, parler de pilotage avant de parler d'interaction car celle-ci implique fortement que les éléments qui interagissent se seraient constitués préalablement et en dehors d'elle. Dans le pilotage par les stratégies sémantiques, les stratégies partant du bas permettent l'analyse des diverses unités de l'écrit : mise en page, paragraphes, groupes de mots, mots, groupes de lettres ou lettres, etc. comme autant d'indices d'une volonté de transmettre "du sens" et non "du son". La mise en réseau de toutes ces unités crée progressivement un système graphique organisé pour répondre de manière pertinente aux exigences de la prise d'indices visuels que requièrent la stimulation et la vérification de l'anticipation.

Notre investissement pédagogique de ces dix dernières années (largement convergent avec celui de chercheurs comme Évelyne CHARMEUX ou Josette JOLIBERT) a porté, en conséquence, sur les conditions qui vont permettre aux stratégies sémantiques, faisant appel à l'anticipation et au contexte, de piloter, créer et utiliser un système graphique d'indices visuels spécifiques. Cet indispensable et difficile travail sur le terrain nous permet aujourd'hui de disposer d'équipes chez lesquelles les variables pédagogiques sont assez précisément contrôlées pour rendre possible un authentique plan de recherche.

... Nous publierons la suite des extraits de ce protocole dans notre prochain numéro.