

## LA RECHERCHE 5-8 ANS

À plusieurs reprises les Actes de Lecture ont évoqué un travail de recherche (n°28 p.24 à 26, n°33 p.49 à 53 et n°34 p.54 à 55), conduit simultanément dans les cadres universitaire et pédagogique (PARIS V, INRP et AFL), et portant sur l'apprentissage de la lecture 1 dans le cycle 5/8 ans.

Roland GOIGOUX poursuit ici cette présentation à travers deux articles.

Le premier (La recherche 5-8 ans) retrace la problématique et les grandes lignes méthodologiques de cette recherche, puis décrit deux outils originaux d'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture.

Le second (Caviar) présente le logiciel CAVIAR conçu à des fins d'expérimentation mais qui pourrait également être utilisé dans le domaine pédagogique, voire ludique !

## PROBLÉMATIQUE

### Un modèle du développement

Les modèles d'acquisition de la lecture développés depuis les années 1980 (Cf. SPRENGER CHAROLLES 1989) envisagent tous une double possibilité d'accès à la signification d'un message écrit ; mais dans leur version standard, notamment depuis COLTHEART & DOCTOR (1980), ils supposent l'existence et le fonctionnement indépendant de deux voies distinctes, une voie indirecte, grapho-phonologique, et une voie directe, grapho-sémantique.

Sur le plan génétique, la majorité de ces modèles suppose que les lecteurs débutants ne puissent utiliser qu'une seule de ces deux voies (la voie "phonologique"), la seconde étant progressivement construite à partir de la première.

À l'opposé de cette conception nous formulons l'hypothèse d'une simultanéité et d'une complémentarité du développement de ces deux voies, notamment sous l'influence des conditions dont dépendent pour une large part les procédures mises en oeuvre par les jeunes enfants (BARR 1975, VAN GRUNDERBEECK 1986). L'analyse des différences individuelles entre apprentis lecteurs (RIEBEN 1989) nous a encouragés à critiquer la rigidité de tels modèles linéaires et, à la suite de SEYMOUR (1986), à envisager l'acquisition de la langue écrite en termes de "stratégies dominantes à un moment donné".

L'objectif de notre travail est de rendre compte de la complexité des processus observés en situation scolaire et, en particulier, des mécanismes de transition entre les différentes étapes du développement ainsi que des changements qualitatifs liés à l'acquisition de nouvelles compétences. Afin de repérer les conditions d'apparition de phénomènes attestant de la construction précoce de la voie lexicale, nous avons étudié simultanément les processus des enfants et les situations didactiques auxquelles ils sont confrontés. Nous nous sommes efforcés de réaliser un travail de description et de modélisation de ces conditions didactiques afin notamment de dépasser l'opposition grossière entre "méthode globale" et "méthode synthétique" qui encombre les études comparatives de psychologie et qui masque la complexité des situations scolaires.

### Un modèle du contexte

Notre recherche s'est en particulier attachée à rendre compte de l'évolution des procédures des enfants dans l' "identification de mots". Les travaux qui minimisent à ce sujet le rôle du contexte concernent en effet les lecteurs accomplis ; ils s'appuient sur le caractère irrépressible et automatique de la reconnaissance lexicale. Chez l'apprenti-lecteur, il en va tout autrement. Les

processus d'identification des mots s'apparentent plutôt à une résolution de problèmes : durées plus longues, essais et erreurs, solutions incorrectes...

Ces processus ne relèvent pas d'un comportement déviant qu'il faudrait remplacer au plus vite ainsi que l'affirment les défenseurs d'une conception additive du développement (dont la question semble être : que faut-il ajouter à un apprenti lecteur pour qu'il devienne un expert ?). Il s'agit pour nous d'une étape dans un développement qui est caractérisé par la coexistence de procédures très diverses, à un moment donné, pour un même enfant : celui-ci fait feu de tout bois !

Le contexte linguistique ne vient pas suppléer la défaillance des processus ascendants d'identification automatique des mots (hypothèse d'un processus interactif compensatoire, STANOVICH 1980), il joue un rôle essentiel dans la gestion et l'allocation des ressources cognitives aux différents niveaux de traitement et dans le contrôle de l'activité de lecture par le jeune enfant. De plus ce rôle varie en fonction du degré de connaissance des mots écrits (celle-ci n'est pas une connaissance en tout ou rien ; elle s'exerce à la fois par la voie lexicale et par la voie phonologique) et en fonction de la situation de lecture (qui englobe à la fois les aspects pragmatiques de renonciation, les contenus traités et les caractéristiques structurelles du texte écrit).

### **Un modèle de l'interaction**

Notre travail s'inscrit dans le cadre des recherches concernant le rôle respectif des processus ascendants et descendants dans la compréhension du langage écrit (GOIGOUX 1991). Une question essentielle est de savoir jusqu'où les traitements descendants (connaissances préalables du sujet sur le monde, sur la situation pragmatique de réception, sur les textes, sur la langue...) peuvent "descendre" et interagir avec les traitements ascendants des "entrées" (les données graphiques).

À la différence d'une conception "faible" de l'interactivité (PERFETTI 1985) les modèles "fortement interactifs" envisagent des influences directes entre les processus contextuels et les processus graphiques (RUMELHART et Mac CLELLAND, 1981). Ils supposent également que les indices graphiques utilisés dans les processus ascendants "*sont eux-mêmes le résultat d'une histoire, celle de l'apprentissage*" (FOUCAMBERT et AIL, 1990) : leur nature peut varier en fonction des conditions de cet apprentissage. Pour ce qui concerne l'apprenti-lecteur nous faisons l'hypothèse que l'attention portée aux indices graphiques est différente selon qu'elle sert à vérifier une anticipation du sens ou à découvrir le sens à partir d'un oral reconstitué. C'est pourquoi nous avons choisi d'observer de jeunes apprentis-lecteurs placés dans des conditions didactiques permettant aux stratégies sémantiques qui font appel à l'anticipation et au contexte, de piloter créer et utiliser un système graphique d'indices visuels spécifiques.

Notre interrogation porte sur la manière dont se constitue, sous le contrôle du contexte, la mise en système des éléments de "bas niveau" : nous faisons l'hypothèse que ce ne sont pas seulement les règles de correspondance grapho-phonologique qui sont progressivement automatisées mais également les procédures grapho-sémantiques préfigurant les voies d'accès direct à la signification chez le lecteur expert.

## **MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

### **Population**

- Notre population est composée de 84 enfants âgés de six ans (plus ou moins 3 mois) à la fin de l'année scolaire de grande section de maternelle (enfants nés au second et au troisième trimestre de l'année 1984).

- Ces enfants sont issus, 5 par 5, de 17 classes différentes.
- Au sein de chaque classe, outre le critère de l'âge, les enfants ont été choisis en fonction de critères sociologiques : 2/5<sup>ème</sup> des enfants ont des parents ayant un niveau de qualification supérieur au baccalauréat, 3/5<sup>ème</sup> un niveau inférieur (échantillonnage analysé par ailleurs selon les classifications INSEE).

- Notre population comporte 41 garçons et 43 filles.

- Soixante de ces enfants ont été pris dans douze classes dont les instituteurs mettent en oeuvre une pédagogie donnant priorité à la compréhension de textes écrits dès le début de l'année scolaire et n'accordant qu'une place minimale (voire nulle) à l'enseignement du code de correspondance grapho-phonologique. Ces enseignants font tous partie du même mouvement pédagogique, l'AFL.

Huit de ces classes sont organisées au sein de cycles multi-âges, ce qui conduit quarante enfants de notre échantillon à partager leur temps de travail avec des enfants d'âge différent : leur confrontation à l'écrit se fait au sein d'un groupe où les apprentis-lecteurs de 5 ans côtoient ceux de 8 ans ! (Ces classes faisaient partie du réseau d'écoles expérimentales coordonné par l'INRP sous la direction de Jean FOUCAMBERT).

- Vingt-quatre autres enfants ont été pris dans des classes plus "traditionnelles", accordant notamment beaucoup plus de place à la maîtrise du code de correspondance grapho-phonologique (les effectifs ici sont moindres dans la mesure où c'est précisément ce type de pédagogie qui a servi de cadre à la quasi totalité des études développementales précédentes).

### **Plan expérimental**

- Notre recherche est une étude longitudinale, échelonnée sur 20 mois, qui a débuté en mai 1990 (enfants en grande section de maternelle) et qui s'achèvera en décembre 1991 (fin du premier trimestre de CEI).

- À huit reprises durant les 20 mois de l'expérimentation, chaque enfant aura été soumis à 8 épreuves, réparties sur trois demi-journées (à raison d'une demi-heure de travail par demi-journée).

- Ces 8 épreuves ont été choisies alternativement parmi un ensemble de 16 épreuves couvrant le champ de notre recherche et empruntées à divers chercheurs (Emilia FERREIRO, Laurence RIEBEN, Charles PERFETTI, Jacques WEISS : 5 épreuves) ou créées pour l'occasion (11 épreuves originales).

- Certaines épreuves reposent sur la lecture de mots isolés et de mots en contexte (phrases uniques, paires de phrases ou textes, accompagnés ou non de dessins) : certaines d'entre elles permettent l'enregistrement des temps d'identification, d'autres l'analyse des modalités de vérification et de contrôle utilisées par les enfants, toutes conservent la trace des erreurs commises dans l'interprétation de ces mots.

D'autres épreuves permettent d'évaluer le degré de compréhension de textes écrits, d'autres encore de décrire les stratégies de localisation de parties d'un texte complexe ou les stratégies d'attribution de sens de mots inconnus mais insérés dans un contexte linguistique et iconographique.

D'autres enfin permettent de suivre la genèse de l'établissement d'un schème de correspondance entre l'oral et l'écrit (en distinguant les activités de lecture et d'écriture).

- Toutes ces épreuves ont été passées en tête-à-tête entre un enfant et un expérimentateur. Elles touchent à des aspects variés de l'activité de lecture, reposent sur des situations d'utilisation de l'écrit très diverses et combinent des outils expérimentaux multiples tels que les entretiens cliniques et les tâches expérimentales "classiques" de la psychologie du langage (notamment les études en temps réel).

## Description des pratiques pédagogiques

Ce volet de la recherche est coordonné par Yvonne CHENOUF (équipe "Apprentissages de base", INRP) et Roland GOIGOUX.

Nous avons tenté de décrire les pratiques effectives des maîtres afin de ne pas nous en tenir, comme c'est généralement le cas dans les études de psychologie, à leurs discours sur ces pratiques.

Nous avons utilisé un questionnaire bâti par une équipe internationale et concernant "l'enseignement de la lecture en première année primaire" (cf. GAGNE, WEISS, VAN GRUN- DERBEECK 1990) mais nous avons surtout procédé à des observations sur le terrain.

Ces observations ont porté sur trois aspects de la pédagogie des maîtres durant l'année scolaire 1990-1991 :

- l'analyse des textes supports à l'enseignement de la lecture, textes qui varient d'une classe à l'autre dans la mesure où les instituteurs n'utilisent pas de manuel. Ce corpus est composé de plus de 600 textes recueillis au premier et au troisième trimestre de l'année scolaire et analysés à l'aide de 16 indicateurs externes (type de texte, auteur ...) et de 60 indicateurs internes (variables linguistiques parmi lesquelles les 27 variables de BRONCKART, 1985).

- l'analyse de séquences de classe, réalisée à partir d'enregistrement vidéo d'une séquence collective de découverte d'un texte nouveau. Le même texte, extrait d'un récit, a été introduit au même moment dans 17 classes différentes.

- l'analyse de l'emploi du temps effectif de chaque classe à travers l'étude de trois semaines tests durant lesquelles toutes les activités d'enseignement de la langue écrite ont été répertoriées et quantifiées. Ces activités étaient analysées grâce à la grille Organisation des activités d'enseignement (voir annexe à la fin de l'article) et reportées sur la fiche "Emploi du temps" (ci-dessous).

## EMPLOI DU TEMPS

**Méthodologie** : comment décrire l'organisation des activités d'enseignement de lecture/écriture réalisées par les instituteurs ?

À la fin de chaque demi-journée chaque maître remplissait une fiche rendant compte de l'emploi du temps de la demi-journée telle qu'elle s'était effectivement déroulée. Ce petit retour en arrière, réalisé sur des fiches préfabriquées et selon un codage précis, était réalisé chaque jour pendant une semaine.

### Comment utiliser le tableau "EMPLOI DU TEMPS" ?

Remplir une **fiche par jour** pendant la période concernée.

**Indiquer la date** ; préciser le jour.

L'unité de base est la demi-journée, représentée par un tableau rectangulaire, dont les dimensions sont proportionnelles à la durée (**0,5cm pour 5 minutes**) en longueur et au nombre d'élèves (**0,5cm pour 1 élève**) en largeur.

**Définir la largeur du tableau** en fonction du nombre d'élèves placés sous la responsabilité du maître pendant la demi-journée concernée. Le tableau ci-joint mesure 10,5 cm de largeur : il correspond à un effectif de 21 élèves. Il faut donc commencer par l'adapter à l'effectif réel de la classe étudiée.

Exemple de grille "emploi du temps" pour une journée :

LUNDI 25 03 91 APRÈS-MIDI	13h30	B2 STAGE "L'OURS" M	B3 STAGE CRIN BLANC M	
	14h00	PLAN DE L'HISTOIRE		
	14h30		C1 ELMO 0	
	15h00	RÉCRÉATION		
	15h30	C5 TRAVAIL SUR FICHES M	B2	
	16h00	D2 LIVRES BIBLIOTHÈQUE CLASSE		M
	16h30	D2 HISTOIRE RACONTÉE PAR		M

LUNDI 25 03 91 MATIN	9h00	A2 INFO VENTE PAINS M	
	9h30	A1 RESPONSABILITÉS ÉCHANGE D'INFORMATIONS M	
	10h00	B3 SYSTÉMATISATION MOTS-GOÛTER M	C3 SYSTÉMATISATION MOTS-OUTILS M
	10h30	RÉCRÉATION	
	11h00		
	11h30	A2 PROJETS POUX M	A1 RESPONSABILITÉS PROJETS
	12h00		

**Découper le rectangle** à l'aide de traits horizontaux pour indiquer les changements d'activités (ex : une activité d'une demi-heure sera délimitée par deux traits horizontaux distants de **3 cm**) et à l'aide de traits verticaux pour spécifier la taille des groupes d'enfants (ex : un groupe de 5 élèves est défini par deux segments verticaux distants de 2,5 cm).

Dans chaque case ainsi déterminée préciser :

- **un titre** pour cette activité (dans la mesure où la case est assez grande pour permettre de l'inscrire) ;
- **la nature de l'activité** à l'aide d'une lettre correspondant aux catégories que nous avons définies (voir tableau p 23) ;
- **le type de public** concerné par cette activité, à l'aide d'un numéro de code ci-joint ;
- **la présence d'un adulte** ; noter [M] si l'activité décrite se déroule en présence du maître, de la maîtresse ou d'un autre adulte de l'école.

Ne remplir de cette manière que les cases de l'emploi du temps concernant des activités où l'apprentissage de la langue écrite est AU MOINS UN des objectifs visés, (certaines activités de mathématiques, d'éveil ou d'EPS peuvent apparaître si, à ce moment précis, elles visent à favoriser l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture).

Toutes les cases non concernées par notre investigation seront vides.

### Codage des cases du tableau emploi du temps

**Titre** (préciser)

**Présence de l'adulte** : si oui, noter [M]

**Public concerné** : coder en chiffres

- 1 Tous les enfants du cycle II
- 2 Tous les enfants de GS
- 3 Tous les enfants de CP
- 4 Tous les enfants de CEI
- 5 Quelques enfants de cycle II
- 6 Quelques enfants de GS
- 7 Quelques enfants de CP
- 8 Quelques enfants de CE1

**Nature de l'activité** : coder en lettres (cf. fiche Activités d'enseignement).

Chaque case du tableau ne doit comporter qu'une seule lettre. Si vous êtes gênés par cette exigence pour une case donnée vous avez deux solutions :

- subdiviser cette case en deux (ou trois...) cases distinctes que vous coderez différemment en prenant soin de respecter l'importance horaire respective de chacune des activités ;
- coder en rapport avec l'activité dominante.

### RÉSULTATS POUR CETTE CLASSE-CI :

Activités de type :   A : 41 % (A<sub>1</sub> : 30%, A<sub>2</sub> : 11 %)  
                           B : 25% (B<sub>2</sub> : 12%, B<sub>3</sub> : 13%)  
                           C : 18% (C<sub>1</sub> : 3%, C<sub>3</sub> : 8%, C<sub>5</sub> : 7%)  
                           D : 16% (D<sub>2</sub> : 16%)  
                           E : 0  
                           F : 0  
                           G : 0

Ce pourcentage est calculé sur un total de 4560 minutes de travail correspondant à une moyenne de 3h 40mn par enfant pour cette journée-là.

Roland Goigoux

Annexe :

## ORGANISATION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT RÉALISÉES PAR LES INSTITUTEURS

### A. RENCONTRE AVEC DES TEXTES EN SITUATION

Première rencontre avec un texte :

- soit en vue d'une réalisation immédiate ou d'une recherche d'informations ;
- soit comme sensibilisation avec ce qui servira de support à des activités d'observation, de démontage et d'analyse des textes ultérieurement...
- **A0 : Activité de mobilisation des connaissances des enfants** avant la lecture proprement dite du texte (en l'absence du texte), ex : travail sur le titre, sur les illustrations seules, sur les raisons de rencontrer ce texte...
- **A1 : Rencontre avec un texte "pour faire"** (jeu, consigne, mode d'emploi, recette...)
- **A2 : Rencontre avec un texte "pour s'informer"** (affiche, bon de commande, prospectus, article de revue, texte documentaire, récit... tous ces textes utilisés afin de retirer une ou plusieurs informations qui nous manquent...)
- **A3 : Rencontre avec un texte "pour progresser en lecture"** (récit, compte-rendu, poème... on travaille "rapidement" sur ces textes pour en comprendre le sens mais on sait très bien qu'ils vont servir ultérieurement pour une étude approfondie)
- **A4 : Autres.**

### B. ANALYSE DE TEXTES

- **B1 : Architecture de surface** (travail sur la ponctuation, l'organisation spatiale, les marques typographiques, le découpage en paragraphes, le rapport texte-image...)
- **B2 : Structure profonde** (tout ce qui concerne la compréhension du texte en tant qu'unité organisée : travail sur les connecteurs, les personnages d'un récit, la chronologie d'un récit, typologie de textes...)
- **B3 : lexique/Vocabulaire**
  - travail sur les synonymes, les mots de la même famille, les mots pour désigner des choses, des personnes, des sentiments, les mots d'un même champ sémantique...
  - segmentation des mots : lexème-morphèmes, (racine-dérivation), les marques grammaticales des mots (masculin-féminin, singulier-pluriel...)
  - allers-retours entre des mots en contexte et des mots isolés, travail sur le dictionnaire de la langue française, sur le "dictionnaire" (ELMO 0) d'un texte particulier : fréquence, occurrence...
- **B4 : Grammaire** (travail sur les pronoms personnels, le temps des verbes, les mots qui introduisent le lieu, le temps...)
- **B6 : Compétences grapho-phonologiques** (étude du code de correspondance grapho-phonologique, orthographe, remarques sur les ressemblances, les différences...)
- **B7 : Autres** (préciser)

### C. ENTRAÎNEMENT/EXERCICE

- **C1: Entraînement visuel :**
  - discrimination : mots-flash, graphies voisines...
  - vitesse : lecture par empans, poursuite...
  - mémorisation : dictée, listes de mots, memory...

- **C2 : Étude sur le code** : trouver des mots comprenant le même son, noter des irrégularités entre lettres et sons...
- **C3 : Déduction, anticipation** : closures, exercices à trous, mots croisés, intrus...
- **C4 : Grammaire** : grammaire de l'écrit, accords de mots...
- **C5 : Compétences "tactiques"** : stratégies de recherche et de sélection (mots dans une liste, dans un texte, série D, intrus...)
- **C6 : Architecture de surface** : organisation spatiale, marques typographiques...
- **C7 : Autres**

## D. ACCULTURATION

(Il s'agit d'activités visant à enrichir la culture de l'écrit)

- **D1 : Gestion de bibliothèques, de fichiers...** : classement de livres, préparation d'exposition...
- **D2 : Critiques** : débats, comités de sélection, clubs lecture...
- **D3 : Présentations de livres** : par un adulte, un enfant, un intervenant extérieur, à partir d'un seul livre ou d'un thème, d'un auteur, d'un illustrateur, d'une collection, d'une maison d'édition...
- **D4 : Lecture à haute voix** : lecture suivie, lecture intégrale...
- **D5 : Rencontre avec un professionnel du livre** : auteur, illustrateur, éditeur, critique, imprimeur...
- **D6 : Visite d'un lieu de lecture** : bibliothèque, salon du livre, exposition, imprimerie, librairie...
- **D7 : Autre**

## E. ÉCRITURE

- **E1 : Production de texte** : tout type de texte...
- **E2 : Atelier d'écriture** : imiter, faire des faux...
- **E3 : Calligraphie** : copie...
- **E4 : Autre**

## F. ÉVALUATION/CONTRÔLE

(Préciser les types d'exercices...)

## G. AUTRE