

# RECOMMANDATIONS MINISTÉRIELLES

Jean Foucambert

Le Ministère vient de publier de nouvelles recommandations sous le titre : Maîtrise de la langue : langage oral, lecture et production de textes à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Répartition des enseignements dans les différents cycles. Leur tonalité générale peut donner l'impression qu'il a été tenu compte de quelques avancées récentes. Mais il est en même temps difficile de ne pas s'inquiéter de prises de position qui questionnent sur la volonté profonde de ce texte : y figurent en effet des incitations et des condamnations injustifiables en dehors de l'opinion qu'en ont leurs auteurs, au point que Jean FOU-CAMBERT se demande s'il n'y a pas confusion des genres.

## I. LA PRODUCTION ECRITE

Nous nous réjouissons de l'importance accordée à la production de textes dans la maîtrise du système de l'écrit mais sommes étonnés de l'insistance à recommander l'usage de la dictée à l'adulte, procédé pédagogique introduit par Jean HEBRARD dans le livre auquel il a participé avec Christiane CLESSE et Laurence LENTIN en 1976 : **Du parler au lire**. Elle fait ici une entrée en force puisqu'on en parle même pour dire qu'il n'est pas encore vraiment nécessaire d'en parler ! "*Certes, dans les premières années de l'école maternelle, il n'est pas encore utile de mettre en oeuvre, de manière systématique, des moments de dictée à l'adulte comme on le fera au cycle II. Cependant (...)*". Le conseil se précise ensuite : "*La dictée à l'adulte, découverte au cycle I, peut devenir une modalité ordinaire du travail d'écriture au début du cycle II où elle est un moyen commode de constituer un répertoire de textes sur lesquels de nombreux exercices pourront être effectués, tant en lecture qu'en écriture (...)*". S'il s'agissait vraiment de constituer un répertoire de textes écrits, pourquoi ne pas prendre les textes vraiment écrits que la diversité des situations de lecture permet de rencontrer ? Pourquoi préférer du transcrit de l'oral à du produit par l'écriture ? Et comment laisser penser qu'un texte serait produit par l'aménagement selon certaines contraintes de ce qui s'est déjà pensé de la même manière à l'oral ? "*Dans les cas où l'énonciation est orientée vers la dictée à l'adulte, c'est-à-dire vers la production d'un texte susceptible d'être écrit, il faut trouver des situations permettant aux enfants de passer sans trop de peine du dialogue au monologue (par exemple dans des récits rapportés) (...)*".

On entrevoit la difficulté créée par le postulat (du parler au lire) qui introduit l'option d'une continuité là où il y a justement rupture. Pour saisir la spécificité de la raison graphique, il faudrait, rappellent J.BAZIN et A.BENSA, "*renoncer à ne voir dans l'écriture qu'un doublet visuel, qu'un corrélat objectif, qu'une représentation de la parole, comme le veut la tradition saussurienne. (...) Jacques DERRIDA a montré que la science du langage est, dès ses premiers pas, étroitement solidaire d'un phonologisme et d'un logocentrisme hérités de la métaphysique occidentale comme si l'écriture commençait et finissait avec la notation.*" Jacques GOODY pour sa part insiste sur le fait que "*la sémiotique de l'écrit n'est pas un redoublement matériel de la sémiotique du parlé.*" L'idée de produire à l'oral, par l'oral, en n'ayant que l'expérience de l'oral, "un texte susceptible d'être écrit", ne se fonde-t-elle pas sur une méconnaissance de l'écrit comme instrument de pensée ? VYGOTSKY y va lui aussi de sa mise en garde : "*Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage intériorisé. (...) Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et, de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage - le langage écrit - permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même le système psychique antérieur du langage oral.*" Peut-on enjamber aussi facilement une question de cette importance et affirmer avec

les auteurs de ces recommandations : "*Un exercice devenu familier à l'école maternelle, la dictée à l'adulte, est un excellent moyen de faire produire (au cycle II) des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls (...)*" ? Tout est présenté comme s'il ne manquait à l'enfant que la possibilité de noter par écrit sa pensée (l'adulte servant alors de secrétaire) et non la possibilité de penser par et avec de l'écrit ; les deux opérations sont dissociées comme si on pouvait penser avec les outils de l'arithmétique et transcrire ensuite cette pensée en langage algébrique ; comme si l'entrée dans l'écrit n'était pas l'entrée dans un mode de pensée nouveau.

Au passage, l'exercice a été qualifié "*d'excellent*". Sur quel travail de recherche et d'évaluation s'appuie-t-on pour promouvoir un procédé, sans doute ni meilleur ni pire que beaucoup de ceux qui s'utilisent aujourd'hui, mais dont les pré-supposés ne renouvellent en aucune manière le phonologisme dominant ? On n'en trouve guère mention dans les travaux de psychologie ou de linguistique, qu'ils concernent la lecture ou la production écrite ; et pas davantage de trace dans la recherche pédagogique. Les travaux actuels, qu'il s'agisse des équipes INRP réunies autour d'Hélène ROMIAN, ou de celles de Josette JOLIBERT et d'Evelyne CHARMEUX ou encore de ce qui se fait à l'AFL, proposent d'autres pistes plus attentives, semble-t-il, à ce que l'écrit a de spécifique. Celles-ci font de l'enseignant non un secrétaire qui note, même en le réorganisant, ce qui est produit à l'oral mais un écrivain qui prend le risque personnel d'un texte et produit un nouveau point de vue en travaillant par l'écrit quelque chose qui a été rencontré dans un autre langage, lors d'une discussion avec les enfants par exemple. Ceux-ci sont alors, par ces textes de proximité, mis à la fois devant la fonction et devant le fonctionnement de l'écrit, devant son pouvoir de transformer leur expérience. Apprendre à lire, c'est découvrir un autre mode de pensée que les contraintes spécifiques au langage écrit rendent possible. Tout autre chose que l'adoption d'un registre de langage "soutenu". Et c'est la lecture de ces propositions faites par l'adulte (ou un enfant plus expert dans les cycles hétérogènes) qui va inciter les enfants à réagir à l'écriture et à la transformer. "*Toute inscription, rappelle BAKHTINE, prolonge celles qui l'ont précédée, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci.*" Apprendre à produire par l'écrit, c'est travailler sur du déjà produit pour le transformer. S'il y a aujourd'hui une idée forte à affirmer en ce domaine, elle réside dans la réécriture qui exhibe la production écrite et lecture comme les deux faces d'un même acte, et non dans l'association artificielle entre production écrite et oral.

## II. LE GRAND RETOUR AU DECHIFFREMENT

D'autres opinions présentées dans ces recommandations comme les conséquences d'une approche scientifique ne manquent pas de nous alerter. Notamment celle-ci qui fait le titre d'un paragraphe et va, de fait, commander tout ce qui concerne les fameuses méthodes d'apprentissage au cycle II : "*Reconnaître les mots et comprendre le texte : deux activités distinctes*". Le développement de cette idée commence ainsi : "*On sait aujourd'hui que la lecture combine deux activités mentales distinctes qui doivent être entraînées en même temps. La première est celle par laquelle le lecteur reconnaît en quelques fractions de seconde et de manière infra-consciente les mots écrits. La deuxième est celle par laquelle il donne un sens à cette suite de mots provisoirement tenus en mémoire et intègre les informations qu'elle apporte.*" Les recherches pédagogiques ne permettent en aucune manière de trancher en ce sens et voilà qui est bien vite déduit de travaux de psychologues promus maîtres à penser afin de masquer l'absence de toute politique de recherche officielle en matière d'enseignement. Applicationnisme d'autant plus dangereux que la problématique des psychologues n'est pas un seul instant mise en question ou débattue. Car si l'accord aujourd'hui semble fait, et nous nous en réjouissons, autour d'un probable *modèle "interactionniste"*, les travaux qui servent de référence à ce péremptoire "on sait aujourd'hui" l'ignorent quelque peu... Sous réserve d'inventaire des sens donnés à cette notion et des nécessaires rectifications terminologiques qu'il faudrait apporter, nous rappellerons simplement ici ce que les recherches de ces dernières années en matière de lecture entendaient sous ce terme.

Faut-il le rappeler ? Une interaction, *c'est l'action unique de deux ou plusieurs objets les uns sur les autres* (et non deux actions successives ou concomitantes). La conception interactionniste affirme, par définition, qu'il n'y a pas deux activités distinctes dans la lecture, l'une qui traiterait du graphique pour reconnaître des mots (les identifier, les comprendre ?), l'autre qui avec cette suite de mots ferait du sens, au niveau de la phrase puis du texte. Jean-Michel ADAM, dans une autre perspective, fait une critique de ces conceptions synthétiques qui aide à comprendre ce qui est en jeu dans le modèle interactif : *"On ne peut qu'être frappé par le fait que philosophes et linguistes aboutissent au même constat : "La phrase n'existe pas dans l'utilisation réelle que l'on fait du langage, où il y a toujours un contexte d'énonciation qui situe la phrase, ou plutôt les phrases, car isoler une phrase est déjà une opération particulière." Cette idée du philosophe Michel MEYER dans "De la problématique (1986)" se trouve déjà, par exemple, chez le linguiste Z.S.HARRIS : "Toutes les occurrences de la langue ont une cohérence interne. La langue ne se présente pas en mots ou phrases indépendantes, mais en discours suivi, que ce soit un énoncé réduit à un mot ou un ouvrage de dix volumes, un monologue ou un discours politique."* Ce qui est vrai de la phrase l'est encore davantage du mot. Celui-ci n'est pas une donnée de base en lecture mais déjà le résultat d'une opération particulière qui choisit de l'isoler pour sa contribution à un ensemble qui lui donne un sens. Ce qui est souvent décrit dans les travaux de laboratoire de psychologie concerne les premières millisecondes d'une situation artificielle qui a peu à voir avec la lecture : la projection d'un mot inattendu. Cette naïveté du "lecteur" est éminemment précaire et c'est à un véritable tour de force que doivent se livrer les chercheurs pour réunir les conditions éphémères de l'aléatoire absolu. Le deuxième mot sera déjà attendu, même à tort, pour être de même nature ou contraire au premier, pour fonctionner dans le même champ ou sur les mêmes principes ; la moindre information infraliminale va modifier la prise d'indices, comme en témoignent de multiples recherches. Dès qu'on sort de cette situation difficile à établir expérimentalement, on aborde la lecture qui est tout autre chose, rencontre avec un "discours" qui est nécessairement le rapport d'un texte et d'un contexte. Dans ce cas, même le moindre mot isolé est déjà vu comme une publicité de marque s'il apparaît en lettres lumineuses au sommet d'un immeuble ; que dire alors d'une affiche, de la première page d'un quotidien, du roman qu'on vient d'acheter ? Mesure-t-on le capital de savoirs et d'expériences mobilisé en un instant pour prélever "innocemment" des informations dans ce qui se donne à lire ?

Dès lors, on ne se trouve pas devant deux opérations distinctes mais devant une seule qui est précisément l'activité de lecture, cette interaction de deux "objets", du **"sémantique"** et du **"graphique"**, du sémantique que le graphique transforme, du graphique que le sémantique interprète (plutôt que reconnaît : car il ne s'agit pas de reconnaître dans l'écrit un sens tout fait venu de l'oral ; il s'agit pour le sujet de construire un sens spécifique propre à l'écrit). Présenter la lecture comme constituée de deux activités distinctes, l'une qui reconnaît "en aveugle" les mots les uns à la suite des autres, l'autre qui traite par paquets des mots mis en mémoire, c'est une opinion, non un savoir, et qui va **à l'encontre de bon nombre de recherches actuelles**. A l'encontre aussi de cette expérience (bien peu scientifique, il est vrai, mais dont la science devrait aisément rendre compte !) que François RICHAUDEAU supplie chacun de réaliser au moins une fois avant de dire ce qu'il "sait" sur la lecture : prenez un texte courant, donnez-le à lire à un lecteur et mesurez son temps ; puis donnez, sinon à lire, du moins à reconnaître, exactement les mêmes mots mais classés aléatoirement, mesurez le temps et concluez... S'il y avait deux actions distinctes (et non une interaction), la première lecture prendrait autant ou davantage de temps que la seconde puisqu'elle juxtaposerait la reconnaissance des mots puis leur intégration pour élaborer un sens. Or c'est l'inverse qui se produit : l'interaction prend beaucoup moins de temps qu'une seule des actions supposées coexister.

Cette opinion introduite par *"on sait"* est doublement fâcheuse puisque c'est sur elle que s'appuient ensuite toutes les recommandations relatives aux aspects techniques du cycle II. Elle en entraîne en effet une seconde : la reconnaissance des mots (puisque'on la distingue de leur traitement sémantique) peut se faire par deux voies : la directe, utilisée majoritairement par le lecteur expert ; et l'indirecte. *"Dans ce cas (l'indirecte), le mot est reconnu par l'identification de ses composants grapho-phonétiques élé-*

*mentaires. Ces derniers sont perçus comme une suite de sons qui est ensuite rapprochée des mots disponibles dans le lexique oral du lecteur. (...)*" Passons sur les précautions qu'un texte officiel devrait prendre pour tenir compte de différentes recherches (et non d'un seul courant) et faire sentir que tout cela est heureusement en débat ; et voyons où cela mène. "*Les "méthodes d'apprentissage" de la lecture, qui sont en fait des méthodes d'enseignement, c'est-à-dire des exercices d'entraînement à la reconnaissance indirecte des mots, sont nombreuses et variées.(...)*". Le "*c'est-à-dire*" est ici redoutable : veut-on dire qu'on observe que les méthodes d'enseignement existantes sont en fait toutes des exercices d'entraînement à la reconnaissance indirecte des mots ? Constat globalement exact, un peu injuste pour une minorité qui expérimente, mais dont on espère qu'il sera mis en relation avec les résultats obtenus pour proposer d'autres démarches ; veut-on dire, au contraire, qu'il est dans la nature des choses que les méthodes d'enseignement de la lecture entraînent à la reconnaissance indirecte des mots, que c'est leur raison d'être et que c'est bien cela qu'il faut faire ?

La suite du texte lève les derniers doutes mais, encore une fois, sur quelles expérimentations pédagogiques et leur évaluation les auteurs se fondent-ils pour avoir aujourd'hui l'assurance qu'ils affichent ? "*L'essentiel, on en a aujourd'hui la certitude, est qu'une manipulation du code grapho-phonétique nécessaire au dépassement de la phase de reconnaissance indirecte des mots, ait lieu pendant un temps suffisant sans que l'on sache encore comment se fait le passage vers une reconnaissance automatique généralisée. Il est donc prudent de continuer à exercer les enfants à retrouver le "bruit" que font les mots écrits sur le papier. C'est semble-t-il au cours de ces activités que les enfants se dotent sans en prendre conscience et à notre insu, des moyens d'un traitement direct du code orthographique.*" Nous prendrons acte des abîmes pédagogiques évoqués par "*sans que l'on sache encore comment se fait le passage*" ou "*sans en prendre conscience et à notre insu*" : toute croyance se nourrit de mystère... Oserions-nous suggérer que si on ne comprend pas comment ce passage s'effectue à **notre insu**, c'est une raison de plus pour questionner l'observation naïve. En particulier ce postulat d'opérations distinctes posé précédemment en contradiction avec le modèle interactionniste mais que véhiculent encore quelques psychologues (Cf. ALEGRIA : "*L'analyse de la situation de lecture 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.*").

### III. SE METTRE AU MOINS D'ACCORD SUR LE PRINCIPE DE L'INTERACTION

Sans polémique et dans l'espoir que le débat se clarifie, il y va de l'intérêt de tous, tentons d'exposer ce qui est en jeu derrière ces empoignades. Chacun aura ensuite les certitudes qu'il veut mais assurons-nous de parler des mêmes choses. Mettons-nous d'accord sur notre désaccord. Nous nous plaçons donc ici résolument dans ce que nous pensons être un modèle interactionniste en espérant que le "on" plein de savoir et de certitudes nous réponde aussi honnêtement que nous le faisons ici. Quel avantage aurions-nous à rester dans l'erreur ?

1) **L'écrit est un code** (et non pas un codage), **c'est-à-dire un ensemble évolutif** (à l'échelle de la langue comme à celle de l'individu qui l'apprend) **d'éléments et de règles rendant compte du système par lequel se produisent, se conservent et se lisent les textes écrits**. Ce code est, par définition, **graphique** et exclusivement graphique. Le fait qu'il "travaille du signifié" n'en fait pas un code idéographique. Ce terme "idéo-graphique" décrit une opération (interaction ?) faite sur le code, mais non le code. De même, lorsqu'on parle de grapho-phonétiques, on ne caractérise pas le code dans lequel fonctionnent les unités écrites, on évoque la particularité des langues alphabétiques d'établir une correspondance plus ou moins précise entre leur code écrit et leur code oral. Pour autant, **ni l'oral ni l'écrit ne sont grapho-phonétiques** : c'est comme si l'on disait que le système décimal est "bino-décimal"

sous prétexte qu'à tout nombre décimal en correspond un autre dans un système binaire. Ce serait définir un code par la nature d'une opération de transcodage qu'on peut lui appliquer.

2) **L'action de lire** consiste à mettre en questionnement réciproque des **unités graphiques** qui constituent un texte et des **unités sémantiques** qui forment un horizon d'attente de ce texte. Personne, dans la logique d'une interaction, n'a jamais prétendu que la lecture pouvait exister sans la prise en compte totale des unités **graphiques** ; personne ne peut prétendre, sans sortir de l'hypothèse interactionniste, que l'exploration de ces unités graphiques a lieu sans le pilotage par cet horizon d'attente. **Le modèle interactionniste pose comme hypothèse que la compréhension n'est pas le produit de l'activité de lecture mais l'activité elle-même, le processus de lecture proprement dit, c'est-à-dire ce par quoi et comment s'opère le traitement des unités graphiques et l'évolution des contenus sémantiques.** Autrement dit, la formule "lire, c'est comprendre" qui est l'objet d'un apparent accord de surface a pu s'entendre de deux manières opposées :

a) "lire pour comprendre" qui rappelle pieusement que l'activité d'identification des mots ne suffit pas et qu'elle doit déboucher ensuite sur la construction d'une signification (*Cf. ce passage des recommandations : "L'important demeure de ne pas réduire l'apprentissage de la lecture à la reconnaissance des mots. Savoir décoder un texte est nécessaire mais non suffisant. Aider l'enfant à comprendre les suites de mots qu'il a reconnues est tout aussi indispensable."* ;

b) "lire-en-comprenant" qui décrit l'opération même par laquelle se questionne la couche graphique. Se demander comment on comprend les mots et leur succession après les avoir lus (qu'on emploie le verbe identifier ou reconnaître, peu importe), c'est se placer en dehors de ce modèle interactionniste. C'est ce que fait ALEGRIA, psychologue du moment, qui a le mérite de dire les choses avec beaucoup de spontanéité : *"Le placement d'une limite à ce niveau (Cf. sa citation précédente où il établit une frontière entre l'opération qui précède l'identification et celle qui la suit) se justifie par le fait que, d'une part, les processus qui interviennent APRES l'identification des mots : COMPREHENSION de clauses, de phrases, de paragraphes, et FINALEMENT (3 mots soulignés par moi) 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."* Nous voilà bien loin de l'interaction, la compréhension de l'écrit ne serait pas un processus spécifique à la lecture mais sa conséquence.

3) **Apprendre à lire, c'est apprendre à faire fonctionner cette interaction spécifique entre éléments** (nécessairement et exclusivement) **graphiques et éléments sémantiques** ; donc **découvrir le fonctionnement du code écrit dans son rapport au sens.** Cette construction du code graphique dans sa spécificité rencontrée par interaction avec le sens se confond avec l'apprentissage de la lecture. Aussi, personne, dans une perspective interactionniste, ne songerait à traiter le code graphique par dessus le jambage. Ni priorité au sens, ni priorité aux formes graphiques, mais construction simultanée, l'un ne pouvant exister sans l'autre. Cette construction-découverte du code graphique est une opération ni plus ni moins difficile que l'apprentissage de tout système complexe de communication. Il y faut plusieurs années mais à la fin du cycle II, tous les enfants doivent pouvoir **conduire cette interaction de manière assez autonome pour identifier les intentions d'un texte, non pas seulement savoir de quoi il parle, mais apprécier ce qu'il "veut" dire.** Cette découverte-construction du code graphique par la lecture et celle du code "phonique" par un travail sur la communication orale vont permettre une réflexion sur le système de correspondance grapho-phonétique qui n'est qu'une conséquence de leur existence distincte et antérieure. Mais ce n'est évidemment pas un code, en ce sens que l'oreille n'est jamais directement au contact d'unités graphiques ni l'oeil d'unités phoniques et qu'il faut préalablement les transformer. C'est même là ce qui nourrit le débat sur les méthodes de lecture : au plan didactique, comment découvrir et construire le code graphique lors de l'interaction avec un questionnement sémantique si on enseigne d'abord et prioritairement à transformer ce code graphique en un code phonique pour faire fonctionner une autre interaction, celle qui est spécifique à l'oral ? Au plan théorique, c'est en outre supposer que l'univers sémantique qui questionne du phonique est le même que celui qui

questionne du graphique, que ce serait donc la même interaction portant simplement sur des unités de "bas niveau" différentes.

4) La logique de ce modèle interactionniste éclaire en fait ce qui est en jeu dans **la voie directe** que tout le monde (et les présentes recommandations également) décrit aujourd'hui comme ce qui identifie **la lecture experte**. Les méthodes d'enseignement, en revanche, continuent de se fonder majoritairement sur une voie qu'il est sans doute même trompeur d'appeler indirecte. Utilisant la correspondance grapho-phonétiques entre les deux codes, **elles substituent à l'interaction entre éléments sémantiques et graphiques une interaction entre éléments sémantiques et phoniques**. Elles sont d'autant plus encouragées à procéder à ce déplacement que le mécanisme de transcodage ne semble pas à première vue trop complexe ou trop irrégulier et que l'enfant a déjà une bonne expérience de l'oral, donc une pratique de l'interaction entre un univers sémantique et le code langagier oral. La tentation est grande de viser l'interaction grapho-sémantique (voie directe) à partir de l'interaction phono-sémantique existante et cela au seul prix de l'apprentissage d'un système de correspondance grapho-phonétique. On obtient ainsi des résultats assez rapides qui semblent autoriser les auteurs de ces recommandations à affirmer, non seulement qu'ils ont la certitude que c'est la voie indirecte qu'il faut enseigner, mais aussi qu'il faut l'enseigner longtemps. Par rapport aux instructions récentes, ces recommandations marquent un recul, ne serait-ce qu'en prenant nettement parti pour l'enseignement de la voie indirecte. Par rapport aux instructions plus anciennes qu'elles renforcent sur ce point, elles affirment néanmoins le nécessaire objectif de la maîtrise à terme de la voie directe, c'est-à-dire **un changement de nature dans le processus de lecture, là où n'était envisagée que son automatisation**. Mais le passage de l'une à l'autre relève du mystère. Et pour cause ! Car on peut faire l'hypothèse forte qu'il n'y a aucun passage de la voie indirecte à la voie directe. Dès lors, ce n'est pas le passage qui se fait à notre insu, mais la construction elle-même de la voie directe. Dans certaines conditions, certains élèves se sentent autorisés à la mettre en oeuvre, d'autres non. Il est dramatique qu'en 1992, des textes officiels ne contribuent pas à poser le problème en ces termes et reviennent avec tant de certitudes sur les modèles anciens : si, tout le monde en semble d'accord, c'est la voie directe qui doit être utilisée, cherchons ensemble comment la faire pratiquer et rompons avec cette supercherie qui consiste à affirmer qu'à force de pratiquer la voie indirecte, on arriverait à la maîtrise de son contraire.

#### IV. QUELLE LOGIQUE DE L'INTERACTION ?

Ce choix de la voie indirecte comme moyen d'accéder à la voie directe s'appuie sur quatre postulats contre lesquels nous n'argumenterons pas ici, faute de place, mais nous supplions les pédagogues et les chercheurs d'y réfléchir encore au moins pour s'assurer qu'ils les partagent, au mieux pour les mettre en cause. Pour notre part, nous sommes en désaccord avec les quatre et c'est à partir de ce désaccord que nous tentons de proposer d'autres pistes.

1) *l'univers sémantique qui interagit avec le code graphique est le même que celui qui interagit avec le code oral*. C'est sur ce postulat que se fonde, par exemple, le procédé de la dictée à l'adulte. Est ainsi évacuée, lors de l'apprentissage, la spécificité de la pensée algébrique, pour reprendre l'image de VYGOTSKY, le mode de pensée spécifique qu'introduit l'écriture, donc le mode de questionnement du texte. Nous pensons au contraire **qu'apprendre à lire, c'est rencontrer et fonctionner dans l'univers sémantique que créent les réseaux et les opérations rendus possibles par la raison graphique et in déductibles de l'usage de l'oral**.

2) *le processus interactif est le même avec des unités phoniques qu'avec des unités graphiques*. C'est par ce postulat qu'on en arrive à parler de la manipulation du code grapho-phonétique à la place du code graphique. Est-il si difficile de concevoir que le système de l'oral se fonde sur un système d'indices pertinents adaptés aux conditions de fonctionnement du message oral ? De même pour le système de l'écrit. Le système d'indices pertinents dans le traitement de l'écrit (ce que laisse prévoir la voie di-

recte) n'est pas le doublet visuel des indices pertinents à l'oral. Nous pensons au contraire **qu'apprendre à lire, c'est construire le système d'indices pris en compte spécifiquement dans l'interaction grapho-sémantique.**

3) *à la longue, les unités phoniques produites à partir du texte pour nourrir l'interaction avec le sémantique vont s'estomper pour laisser la place aux unités graphiques initiales.* C'est le postulat d'un transfert dont les tenants eux-mêmes avouent qu'on ne sait pas comment il se fait, mais en tout cas à notre insu et sans que les enfants en prennent conscience. Pourquoi, dans ces conditions, ne pas supposer, au lieu d'une filiation d'un processus à l'autre, deux apprentissages simultanés ? La voie directe s'installerait à cause de la fréquentation assidue de l'écrit que la voie indirecte requiert. Si la voie indirecte n'est qu'indirectement la cause de la voie directe, est-il si légitime d'en faire une modalité prioritaire de l'enseignement ? Nous pensons au contraire que **les stratégies directes restent aléatoires si on ne les enseigne pas et qu'on construit à leur place un dispositif qui les court-circuite.**

4) *mais la voie directe ne peut pas s'enseigner.* C'est le postulat qui verrouille tous les autres et dont nous découvrons à quel point il révèle qu'on ne "*sait voir dans l'écriture qu'un doublet visuel, qu'un corrélat objectif, qu'une représentation de la parole, comme le veut la tradition saussurienne*". Comment voulez-vous qu'un enfant comprenne un mot qu'il n'a jamais vu s'il n'est pas capable de l'entendre ? Et doit-on le condamner à mémoriser l'ensemble des formes écrites et de leurs flexions ? Ces deux questions témoignent de l'impuissance à concevoir l'organisation autonome du code écrit et son apprentissage à travers l'enseignement de la lecture. L'impuissance également à concevoir tout apprentissage langagier puisque ces questions se posent dans des termes semblables pour l'apprentissage de la langue maternelle orale ou d'une langue étrangère. Nous affirmons au contraire que les nombreuses expérimentations des équipes de recherche visent toutes aujourd'hui une meilleure construction directe du système de l'écrit qui ne se réduit pas à une mystérieuse "imprégnation" mais implique les enfants dans une analyse réflexive et méthodique des unités graphiques en jeu dans les interactions réelles qu'ils conduisent pour lire. Les recommandations officielles devraient soutenir cette réflexion et non, sous la pression de quelques psychologues dont la problématique n'a que peu à voir avec la recherche pédagogique, décider un retour pur et simple aux modèles du passé que toutes les évaluations invalident, qu'il s'agisse des résultats médiocres des méthodes qu'elles inspirent ou des résultats positifs des démarches qui les contestent. **On en sait sans doute moins sur ce sujet que sur la manière dont le bébé apprend à parler, mais suffisamment toutefois pour soutenir que l'enseignement de la lecture peut être tout autre chose qu'un "entraînement à la reconnaissance indirecte des mots".**

## V. PEDAGOGIE OU CENSURE ? LA QUESTION DE LA VITESSE...

Nous nous inquiétons de cette insistance à préconiser l'enseignement de la voie indirecte dans l'espoir qu' "*à notre insu et sans en prendre conscience les enfants se dotent des moyens d'un traitement direct du code orthographique*". Curieux idéal éducatif qui frise la provocation et où n'étonnera même plus la sentence qui tombe alors sans rapport apparent avec le contexte : "*Certains instruments didactiques produits depuis une quinzaine d'années invitent les jeunes enfants à s'entraîner à parcourir rapidement les textes qu'on propose à leur lecture soit en agrandissant leur champ visuel soit en les amenant à ne fixer que certains mots sur la ligne. Cette pratique se fonde sur une conception erronée du déplacement des yeux dans l'acte de lecture. Les instruments d'observation dont on a longtemps disposé laissaient supposer que le lecteur habile "écrème" son texte. On sait, maintenant que l'on peut enregistrer des mouvements extrêmement rapides, que l'oeil se pose pratiquement sur tous les mots du texte pendant la lecture et que la vitesse à laquelle quelqu'un lit dépend de la vitesse à laquelle il traite l'information qu'il découvre par écrit. On lit vite lorsqu'on a peu d'efforts de compréhension à faire, lentement lorsqu'on en a beaucoup. La vitesse dépend donc du processus de compréhension et non de la reconnaissance des mots. Lorsqu'un enfant est en cours d'apprentissage il doit faire porter son effort sur les deux plans à la fois. Il est sûr qu'une trop grande lenteur (quand il s'en tient à un déchif-*

*frage systématique syllabe après syllabe) rend difficile la tenue en mémoire des segments successifs et l'intégration des informations. En revanche il est dangereux de laisser imaginer à un enfant qu'accélérer le mouvement de ses yeux sur la page peut l'aider à mieux lire. Lire vite est une conséquence des modalités de la lecture et non un moyen pour les améliorer. Cette constatation faite par les chercheurs qui ont évalué les méthodes dites de "lecture rapide" n'invalide en rien les autres activités de reconnaissance de mots ou de compréhension des textes qui sont proposées à leurs côtés souvent dans les mêmes fichiers ou dans les mêmes didacticiels."*

Que des recommandations officielles en viennent à pointer un procédé pour le dénoncer, voilà qui rompt avec une tradition de neutralité vis-à-vis des outils pédagogiques et mérite attention : une telle prise de position doit prendre appui sur l'évaluation des effets de telles techniques, non sur des suppositions déduites de travaux effectués en d'autres domaines. D'autant que c'est la seule mise en garde explicite et qu'il est difficile de ne pas identifier les auteurs des pratiques qui mettraient ainsi imprudemment en danger l'avenir de nos écoliers. Il faut donc que la chose soit grave et établie scientifiquement... Or, de nombreuses évaluations, disponibles aujourd'hui de ces instruments didactiques, provenant d'instances neutres, françaises et étrangères, aboutissent à des appréciations qui vont du peu d'effet lorsque des bonnes conditions d'utilisation ne sont pas réunies à des effets très significatifs dans l'extrême majorité des cas. Jamais, il n'a été rencontré un quelconque effet négatif. Pourquoi, dès lors, cette position aussi risible que malhonnête ? Ne vaudrait-il pas mieux chercher à comprendre les principes qui rendent compte de ces résultats plutôt que de les nier, contre toutes les évidences, au nom d'un état provisoire d'une autre science ? Il y a du Thomas Diafoirus dans ces recommandations...

Notons d'abord l'inconséquence de ces phrases ("*la vitesse à laquelle quelqu'un lit dépend de la vitesse à laquelle il traite l'information qu'il découvre par écrit. On lit vite lorsqu'on a peu d'efforts de compréhension à faire, lentement lorsqu'on en a beaucoup. La vitesse dépend donc du processus de compréhension et non de la reconnaissance des mots*") par rapport à tout ce que développent précédemment ces recommandations. Car ces idées que nous avons largement contribué à diffuser, il est paradoxal de les ignorer par ailleurs pour les invoquer seulement ici ! C'est même en fonction de ces idées que nous soutenons que la lecture est tout entière un processus de compréhension et donc que la vitesse de lecture est nécessairement la vitesse de compréhension. Au point même qu'il n'y a pas de reconnaissance des mots séparable du processus de compréhension... Faut-il revenir sur l'hypothèse du modèle interactionniste : le processus de lecture réalise l'action unique mettant en questionnement **ré-ciproque** des unités graphiques qui constituent un texte et des unités sémantiques qui forment l'horizon d'attente de ce texte.

La question est donc de savoir ce qui se cherche dans la couche graphique en interaction avec le sens, quels sont la nature et le rôle des indices graphiques pertinents dans cette élaboration. Il est raisonnable de penser que ces indices appartiennent à des champs multiples, textuels, syntaxiques et lexicaux, en liaison étroite entre eux et prélevés simultanément. En témoigne toujours l'observation de ces alexies où les mots "fonctionnels" ne sont plus identifiés ou reconnus, encore moins prononçables alors qu'ils restent convenablement compris-identifiés-reconnus-prononcés en tant que mots "lexicaux" homographes ; par exemple, dans la phrase "le car s'arrête car le moteur chauffe". Sans revenir sur ce que nous avons dit précédemment, en particulier en citant HARRIS ("*Toutes les occurrences de la langue ont une cohérence interne. La langue ne se présente pas en mots ou phrases indépendantes, mais en discours suivi...*"), il est probable que la phrase se regarde "autrement" en fonction de la place qu'elle occupe et joue dans le texte, et le groupe de mots dans la phrase et le mot dans la séquence. Les informations périphériques, co-textuelles ou co-phrastiques, sont déterminantes dans le choix des indices pris en compte et ceux-ci ne sont qu'exceptionnellement pris au niveau de mots isolés. C'est sans doute ce qui permet d'interpréter les résultats de l'expérience proposée par François RICHAUDEAU que nous avons rappelée. L'interaction cherche des indices (et pas n'importe lesquels et encore moins leur totalité) qui portent déjà sur l'organisation des mots (plus que sur les mots) à l'intérieur de structu-



res attendues ou activées. Autrement dit, plus le lecteur a accès à des unités larges, plus il est à même de détecter les seuls indices dont l'interaction a besoin, y compris en en négligeant d'autres, redondants ou peu pertinents dans ce questionnement. Tous les mots sont susceptibles de porter la présence ou l'absence d'indices graphiques en interaction avec l'univers sémantique mais c'est la répétition ou la répartition de ces indices entre plusieurs mots (donc leur repérage simultané) qui saute aux... sens. **C'est bien le processus de compréhension (= de lecture) qui détermine la quantité et la répartition de la prise d'information graphique**, donc la vitesse de lecture, cette information étant nécessairement répartie sur des unités larges dont le sens même du mot dépend : indices d'une forme déclarative, négative, impersonnelle, passive, temporelle, plurielle, groupe nominal en position de sujet, de complément verbal, de qualifiant, emphase, marqueurs, etc.

Affirmer que *"on sait, maintenant que l'on peut enregistrer des mouvements extrêmement rapides, que l'oeil se pose pratiquement sur tous les mots du texte"* est une extrapolation audacieuse des travaux de recherche en cours. Leurs auteurs se gardent bien d'intégrer ce constat dans une prescription pédagogique si ce n'est, comme nous l'avons toujours fait, pour critiquer l'argumentaire de la lecture rapide dont l'appellation jette la confusion sur la lecture elle-même dont on peut simplement souhaiter qu'elle soit flexible. Pour autant, ces travaux sont à examiner avec attention. Bien peu annoncent la "vitesse de compréhension" du lecteur au cours de leurs observations. Il semble toutefois qu'un accord existe sur la durée des deux événements repérables : en moyenne, 250 millièmes de seconde pour une fixation et 50 millièmes pour une saccade de déplacement. Si l'on tient compte des retours en arrière et des passages à la ligne, **on peut alors considérer qu'il y aurait dans une lecture suivie environ 10 000 paires fixation+déplacement à l'heure. S'il était exact que chaque mot donne "pratiquement" lieu à une fixation, on ne dépasserait pas une vitesse de lecture de 10 000 mots/heure**, à rapporter, comme par hasard à la vitesse de l'oralisation et au choix des conditions expérimentales. Pour autant, les bons lecteurs en lecture "intégrale" (donc sans recourir à "l'écrémage") comprennent aisément un texte ordinaire à plus de 20 000 mots/heure. Aucun chercheur n'affirme aujourd'hui et en ces termes que l'oeil s'arrête sur tous les mots.

Bien au contraire, une recherche récente (1991) conduite à l'INSERM U305 de Toulouse par L.BASSOPU, M.GRANIE, A.P.PUGH et J.P.MORUCCI sur la coordination binoculaire chez de jeunes lecteurs apporte de nouvelles précisions. Ces chercheurs tiennent notamment compte de la vitesse de lecture des sujets. *"L'amplitude de la saccade de progression détermine la plage de lecture. Plus celle-ci est étendue, plus le nombre de fixations est réduit et plus la lecture est rapide. Les lecteurs lents (vitesse de lecture inférieure à 9000 mots/heure) font des saccades de progression de faible amplitude par rapport aux lecteurs rapides (2°39' vs 4°23'; significatif à P<0.001)."* Cette amplitude est donnée ici en degrés d'arc mesurant l'angle visuel ; dans leur protocole de recherche, une ligne de texte est vue sous un angle de 21°10' et, par exemple, le mot "les" affiché à l'écran est vu sous un angle de 1°08'. Ces précisions sont importantes car elles questionnent pour le moins les certitudes sommaires des auteurs des recommandations officielles. En effet, si une saccade moyenne chez un lecteur lent (2°39') dépasse déjà la longueur moyenne d'un mot (entre 5 et 6 caractères), c'est plus du double chez un enfant de 10 ans bon lecteur, soit en moyenne 3 mots, ce qui ne signifie pas non plus une amplitude régulière et mécanique des empanns mais invalide complètement l'existence d'une fixation par mots. Ces objections ont été formulées lors de l'examen du projet de recommandations ; nous nous interrogeons alors sur le maintien volontaire de telles erreurs dans la version définitive... Considérons cela comme une anecdote et revenons à l'essentiel.

**Les exercices incriminés ne conseillent ni l'écrémage ni le saut de mots pour gagner de la vitesse et ont encore moins la naïveté de prétendre qu'il suffit de tirer sur l'empan pour qu'il s'allonge.** Ces exercices portent sur des textes déjà compris (lus) par les élèves avec les stratégies dont ils disposent, donc probablement pour la majorité d'entre eux en empruntant encore la voie indirecte. Il leur en est demandé une nouvelle lecture mais en leur imposant un découpage par empanns plus larges que

ceux qu'ils viennent spontanément de pratiquer. La seule intention de ce type d'exercice vise à rendre attentif et à faire utiliser des indices pertinents à l'échelle de plusieurs mots et qui constituent une bonne forme, c'est-à-dire un ensemble qui n'est la somme de ses éléments que s'ils sont éléments de cet ensemble ("les portions" ; "nous les portions" ; "mangeons-nous les portions", etc.). C'est exactement, au niveau de groupes de mots, le même principe que pour les exercices d'identification des mots (groupes de lettres, de graphèmes ou de syllabes sur lesquels les élèves débutant avec des méthodes synthétiques "font une fixation"). Les recommandations conseillent les uns, rejettent les autres. Pauvreté du schématisme ou légèreté ? Car, en supposant (ce qui n'est pas notre avis) que les méthodes d'enseignement de la lecture ne puissent faire autre chose que d'apprendre à reconnaître indirectement les mots les uns après les autres, comment faire pour franchir l'étape suivante, pour "*aider l'enfant à comprendre les suites de mots qu'il a reconnues*" ? comment l'aider à utiliser les indices graphiques qui signalent l'intégration des mots dans des ensembles significatifs ? **Ce n'est pas le moindre paradoxe de ces recommandations que de dénoncer un type d'exercices dont la seule raison est de contribuer au passage conscient de la voie indirecte induite par l'enseignement à la voie directe présentée comme objectif de l'apprentissage.** Préconiser la voie indirecte et mettre en garde contre ce type d'exercices (au nom d'arguments scientifiques erronés), c'est tout faire pour que la lecture reste encore pendant longtemps, pour les élèves comme pour les maîtres, une conquête mystérieuse.

Que des recommandations ministérielles fassent référence à des données scientifiques clairement explicitées, qu'elles indiquent les orientations de la recherche et ses contradictions, cela nous semblerait de bon augure : elles inciteraient les enseignants à être des chercheurs. Tout autre chose est d'invoquer le Savoir et la Science, afin, sans souci de faire avancer ni la science ni la recherche ni les pratiques pédagogiques, d'imposer un dogme dont il reste à vérifier le bien fondé. L'histoire est trop riche de graves retards accumulés au nom de l'argument d'autorité pour que nous ne nous inquiétions pas de ceux qui pourraient résulter d'un discours unilatéral qui rejette sans débat réel les acquis de recherches scientifiques.

Le travail fécond de l'épistémologie contemporaine, de l'oeuvre de BACHELARD avec le concept d'obstacle épistémologique, jusqu'aux travaux de POPPER avec le concept de falsifiabilité, nous ont appris à quel point le Savoir et la Science, convoqués comme dogme, s'opposent en tout point au processus réel de la construction du savoir et de la science. Rappelons-nous les mises en garde exprimées par G.BACHELARD à propos de l'"*obstacle pédagogique*" auquel se heurtent les professeurs lorsqu'ils "*imaginent que l'esprit commence comme une leçon*" : "*Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive en classe de Physique avec des connaissances déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de **changer** de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.*" S'il est "dans la vie quotidienne", des "obstacles déjà amoncelés" qu'il s'agit de "renverser", ce sont bien ceux que constitue le pseudo rapport entre l'oral et l'écrit en tant qu'ils interdisent d'accéder à l'écrit. Et l'on sait, sur ce terrain, combien ces obstacles relèvent de la structure sociale globale et des inégalités qui l'animent. Dès lors, prétendre faire acquérir de la culture écrite à partir de la culture orale, n'est-ce pas conforter voire renforcer l'impossibilité d'y accéder pour grand nombre d'élèves que "la vie quotidienne" n'a pas initiés à la culture écrite ?

● **Jean FOUCAMBERT**



L'écrit, une fois déchargé sur les médias modernes, des fonctions de garde de l'oral, ne présente plus d'intérêt s'il continue d'être exploré avec des stratégies qui restituent un oral. En revanche, utilisé pour ce qu'il est grâce à la lecture, il ouvre un domaine spécifique et irremplaçable aux formes les plus riches de la communication.

*n°3, sept.83, p.70.*

Personne ne prétend que ce travail sur le sens n'aboutira pas, du fait même du caractère alphabétique de l'écrit, à une connaissance et à une utilisation, dans certaines circonstances, des correspondances entre phonèmes et graphèmes. Mais on peut faire alors l'hypothèse que la place, le rôle et le mode d'utilisation de cette correspondance ont toutes les chances d'être différents puisqu'elle apparaît comme une conséquence d'habitudes prises préalablement dans la recherche du sens et non comme le moyen initial d'arriver au sens. Dans le premier cas, elle accompagne le développement des conduites d'anticipation ; dans d'autres, elle présente le risque de ne jamais les développer.

*n°19, sept.87, p.57*

On ne regarde pas de la même manière un mot pour y repérer des marques qui vont permettre de lui associer une signification en mémoire ou pour le prononcer.

*n°19, sept.87, p.65.*

Notre investissement pédagogique de ces dix dernières années a porté 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.

*n°33, mars 91, p.53.*

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.

*n°33, mars 91, p.52.*

L'existence des circuits-courts, auprès des enfants comme des adultes, crée un dispositif de rencontre avec la fonction de l'écrit puisque ce qui se donne à lire est un regard sur l'expérience immédiate (...) Lire, c'est alors découvrir et comparer les traitements de la réalité par le langage écrit, en apprécier les raisons et les moyens.

*n°29, mars 90, p.33*

Cette hétérogénéité des enfants d'expérience, de niveau et de savoir différents garantit la diversité des écrits rencontrés mais aussi leur complexité et la multiplication des manières de les aborder.

*n°19, sept.87, p.67.*

Les textes sont présents du fait de leur nécessité, de leur fonctionnalité, et non du niveau des possibilités actuelles de les utiliser. (...) Ce seront donc des textes cohérents, structurés, permettant des entrées multiples, des écrits de référence dans lesquels à chaque utilisation, on pénétrera plus profondément.

*n°19, sept.87, p.68.*

L'organisation des indices visuels qui permettent d'attribuer une signification est liée à la raison pour laquelle on les met en oeuvre. C'est l'anticipation qui définit les réseaux d'indices qu'elle utilise.

*n°19, sept.87, p.65.*

Les éléments utilisés dans les processus ascendants sont eux-mêmes le résultat d'une histoire, celle de l'apprentissage. Nous préférons 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.

*n°33, mars 91, p.52.*

Le modèle interactionniste pose comme hypothèse que la compréhension n'est pas le produit de l'activité de lecture mais l'activité elle-même, le processus de lecture, c'est-à-dire ce par quoi et comment s'opère le traitement des unités graphiques et l'évolution des contenus sémantiques.

*n°40, déc.92, p.17*