

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU CYCLE II EN DÉBAT

Lors de précédents numéros des AL (*), nous avons présenté une recherche sur l'apprentissage initial de la lecture, fruit d'une collaboration entre l'Université Paris V, l'INRP et l'AFL. Cette recherche a donné lieu en mars à une première publication universitaire (**) et s'achèvera par un rapport remis en décembre prochain à l'INRP.

Roland GOIGOUX, qui coordonnait cette recherche, nous livre ici un premier aspect de ses conclusions, au titre de contribution au débat dans la perspective d'un prochain congrès de notre association.

Jean FOUCAMBERT apporte ensuite quelques précisions sur la recherche et sur les conclusions de Roland GOIGOUX afin d'éviter que ce débat ne s'engage sur une confusion.

(*)Cf. *L'apprentissage de la lecture*, AL n°33, mars 91, p.48 et n°34, juin 91, p.53.

La recherche 5/8 ans, Roland GOIGOUX, AL n° 38, déc.91, p.24.

Les pratiques d'enseignement de la langue écrite au cycle 2, Yvonne CHENOUFF, Jean FOUCAMBERT, Roland GOIGOUX, AL n°37, mars 92, p.77.

(**) Roland GOIGOUX : *L'apprentissage initial de la lecture : de la didactique à la psychologie cognitive. Étude longitudinale*. Thèse de doctorat de l'Université Paris V, Sorbonne Sciences Humaines.

Petit résumé des épisodes précédents

Notre recherche est une étude longitudinale portant sur 76 enfants étudiés durant 30 mois (entre 5 et 8 ans), dans une perspective développementale, au sein de classes dont les caractéristiques didactiques ont été contrôlées. Les principaux résultats, mis en relation avec les variables didactiques, concernent le rôle du contexte dans l'identification des mots. Ils indiquent la fonction constructive des traitements contextuels dans la phase initiale de l'apprentissage, en interaction avec les traitements de bas niveaux (reconnaissance graphique et décodage). Ils attestent de l'extrême variété des procédures utilisées par un même sujet en fonction des caractéristiques de la situation de lecture et des unités lexicales manipulées. Ils distinguent progrès en lecture et progrès en écriture et ils vont dans le sens d'un développement simultané et complémentaire des voies graphosémantiques et graphophonologiques. Ils conduisent également à nuancer les principaux résultats des études psychosomatiques sur la construction d'un schéma de correspondance entre langue écrite et langue orale, essentiellement en raison du poids des variables didactiques. Enfin, malgré d'intéressantes perspectives ouvertes sur la constitution précoce d'un répertoire lexical, l'absence d'enseignement du système de règles de correspondance graphophonologique apparaît comme un des facteurs pouvant accroître les difficultés initiales des apprentis lecteurs.

C'est sur ce dernier point que le présent article souhaite revenir tout d'abord à travers l'exemple singulier d'un petit garçon prénommé Lionel (pseudonyme utilisé afin de préserver l'anonymat de l'enfant).

Lionel au pays de l'AFL

Lionel est scolarisé dans une classe qui regroupe des élèves es de grande section, de CP et de CE1. Au moment où nous le découvrons, il termine une année de grande section de maternelle au contact d'enfants plus experts que lui en lecture et dans un cadre privilégiant les rencontres fonctionnelles, variées et nombreuses avec toutes sortes de textes. Le cours préparatoire et le cours élémentaire, au cours desquels il poursuivra son apprentissage, se dérouleront dans le même cadre : l'accent continuera à être mis sur la découverte du monde de l'écrit (nous parlons à ce propos d'une véritable "acculturation") et des caractéristiques purement graphiques de la langue écrite. Si l'on considère, en effet, "les lettres en fonction des valeurs qu'elles prennent seules ou en association avec d'autres, l'alphabet devient un système de

graphèmes dont la maîtrise est nécessaire pour lire et écrire. La plupart de ces graphèmes correspondent à des phonèmes – c'est là leur fonction essentielle -, mais d'autres correspondent à des réalités linguistiques différentes mais tout aussi essentielles : des marques grammaticales (le "ent" des verbes), des marques lexicales (les "d" de "bond" ou le "a" de "pain" qui rapprochent visuellement les mots qui appartiennent à une même famille ou permettent de distinguer des homophones ("pin" et "pain", "bon" et "bond"))." (Maîtrise de la langue, Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP, 1992 ; p.133.

Les maîtres de Lionel insistent dans leur pratique quotidienne sur ce second aspect de la langue écrite évoqué par les récentes recommandations officielles (marques grammaticales et lexicales) mais ils excluent le premier (correspondances graphèmes-phonèmes). Leur enseignement métalinguistique, pourtant ambitieux par ailleurs, s'arrête paradoxalement aux abords des fondements alphabétiques de notre langue.

Ces maîtres s'attachent à ce que les enfants mémorisent l'orthographe des mots tels qu'ils ont appris à les voir et à les reproduire. Ils exercent cette mémoire visuelle et refusent de laisser croire aux enfants que les mots pourraient s'écrire *"comme ils se prononcent"*.

Malgré les travaux de CATACH sur le "pluri système" du français et la mise en évidence des fortes régularités dans les correspondances graphophonologiques, (selon CATACH, les 45 graphèmes les plus fréquents recouvrent plus de 80% de l'ossature phonématique du français), ils estiment dangereux d'enseigner les principales règles de correspondance graphophonologiques. Ils redoutent que les enfants ne prennent à cette occasion de *"mauvaises habitudes"*, et abandonnent des *"comportements de lecteurs au profit de comportement de déchiffreurs"* (entretiens réalisés auprès des maîtres en mai 1990).

On l'aura compris, Lionel, scolarisé dans un bastion historique de l'AFL, bénéficie d'une pédagogie qui exclut toute réflexion sur les régularités des correspondances graphophonologiques.

Lionel apprendra-t-il à lire ?

Lionel est un garçon vif, curieux, ayant une *"bonne maîtrise du langage oral"*. Un petit garçon *"fort bien socialisé"*, fils d'enseignants, que ses maîtres promettent à une scolarité *"sans histoire"* (entretien réalisé en mai 1990).

Ce pronostic semble fondé si l'on en juge par les observations que nous avons nous-mêmes pu réaliser sur trois niveaux de compétences en fin de grande section de maternelle.

Lionel, en fin de grande section maternelle

- Compétences "culturelles".

Lionel possédait une bonne familiarité avec l'univers de l'écrit : il avait déjà de solides points de repères sur l'outil "langue écrite" (à quoi il sert) et sur l'objet "texte" (comment il est organisé, notamment dans son rapport au discours oral). Son score de synthèse le situe à plus d'un écart-type au dessus de la moyenne de notre échantillon.

- Compétences lexicales (identification des mots).

Aucun des comportements de Lionel n'indiquait qu'il tentait de déchiffrer les mots qui lui étaient proposés. Les items qu'il savait identifier étaient d'une part des logos de son environnement social, d'autre part, des mots très familiers souvent présents dans les corpus écrits proposés à de jeunes enfants ; il s'agissait surtout d'une dizaine de mots "outils" extrêmement fréquents dans la langue française et de quelques noms ou adjectifs très familiers aux enfants de six ans : *papa, maman, bébé, petit*. Les erreurs commises semblaient également indiquer d'autres tentatives d'accès direct au lexique mental même si elles

échouaient en raison d'une prise d'indices trop partielle (*vie* pour *vrai*, *fille* pour *fleur*, *son* pour *dans* et *je* pour *lit*). En d'autres termes, à l'issue de la grande section de maternelle, Lionel semblait disposer d'un répertoire lexical qui, sans être très étendu, était néanmoins supérieur à celui de la moyenne des camarades de son âge,

- Compétences concernant le fonctionnement de la langue écrite.

La production écrite de Lionel, exception faite des rares mots puisés directement dans son lexique interne (Le et Je), reposait essentiellement sur une analyse de l'œil et s'appuyait sur une connaissance partielle des règles de transcription photographiques. Lionel était capable d'utiliser plusieurs modalités de correspondances entre l'oral et l'écrit (au niveau des phonèmes, des syllabes et des mots) mais il ne semblait pas y avoir recours pour déchiffrer des mots inconnus.

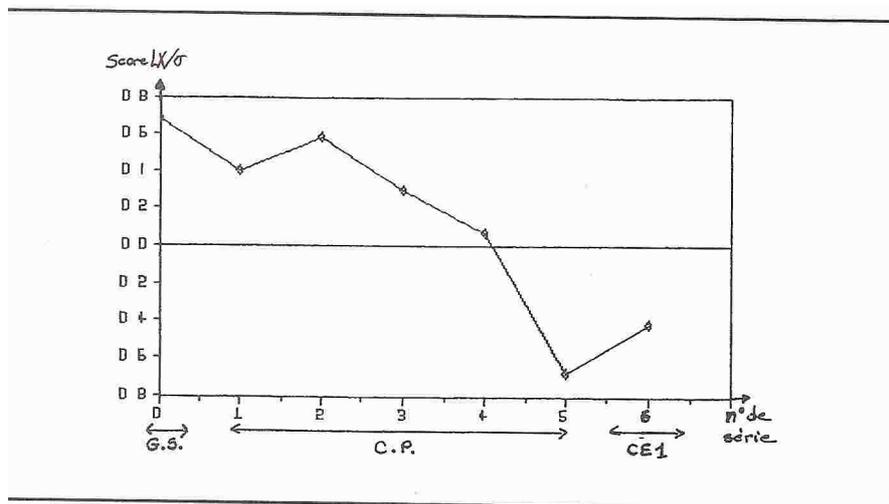
En résumé, dans les trois domaines que nous avons explorés (lexique, culture et fonctionnement de l'écrit) Lionel montrait des compétences étendues pour un enfant de six ans. Il était capable d'adopter en lecture une stratégie "logographique" tout en développant en écriture des compétences alphabétiques qui reposent sur une bonne conceptualisation du langage écrit.

De plus, sur chacun de ces points, nous avons également pu vérifier qu'il était nettement "en avance" par rapport à l'ensemble des enfants de notre échantillon.

Lionel à la fin du cours préparatoire

À l'issue des épreuves du mois de juin de cours préparatoire, Lionel obtenait un score lexical (caractérisant la quantité de mots qu'il est capable d'identifier seul) très nettement inférieur à la moyenne des résultats de notre échantillon. (2/3 de l'écart-type).

Nous avons représenté sur le graphique la position respective de Lionel, lors de chacune des séries d'épreuves, par l'apport à la position moyenne de l'échantillon (moyenne égale à zéro et scores LX rapportés à l'écart-type de la série).



Lionel, comme nous venons de le voir dans les paragraphes précédents, disposait en fin de la grande section d'un "stock" lexical au dessus de la moyenne de l'échantillon. Cette avance relative a fondu et s'est transformée en retard au fur et si mesure que le temps passait et que l'ensemble des enfants progressaient dans l'apprentissage de la lecture. En d'autres termes, Lionel progressait nettement moins vite que la moyenne des autres enfants.

Comment interpréter ce résultat ? En constatant avant tout que Lionel, en fin de cours préparatoire, ne disposait toujours pas d'un moyen autonome de découverte du sens de mots inconnus. Lionel connaissait mal en particulier les principales règles de correspondance graphophonologiques car il n'avait pas su les construire seul, à partir d'une analyse des éléments lexicaux qu'il connaissait. Ainsi, par exemple, nous avons pu vérifier qu'il connaissait la valeur des phonogrammes *CH*, *OU*, *UN*, *SS*, et *AU* mais qu'il ignorait celle de *EAU* et de *é* et qu'il se trompait pour *AN* (qu'il prononce "O"), *EN* ("EU"), *GN* ("JEU"), *IN* ("SI") *AI* ("OI"), *OI* ("HUI"). Sa méconnaissance des phonogrammes vocaliques est apparue, en particulier, un obstacle à de nombreuses tentatives de déchiffrage en situation de lecture.

Sur le plan de l'écriture enfin, nous avons pu vérifier que les correspondances phonies-graphies n'étaient pas mieux acquises que les correspondances graphies-phonies.

Incapable de s'appuyer, même ponctuellement, sur des procédures fiables de décodage graphophonologique, Lionel avait massivement recours à la voie lexicale directe de reconnaissance des mots qui s'avérait insuffisante face à des mots nouveaux et qui le conduisait à omettre de nombreuses erreurs. Ainsi, par exemple, à la fin du cours préparatoire *blanc* est lu "*blanche*", *voisin* est lu "*volants*" puis "*volets*" *promèment* est lu "*portant*" puis "*portées*", *enfant* est lu "*flan*", *blancs* est lu "*blanches*", *lance* est lu "*lâchant*", *ballon* est lu "*donjon*", etc.

À cette occasion, Lionel manifestait sa lassitude devant les échecs qui se répétaient et dont il avait conscience sans pouvoir les expliquer. Il répétait seulement qu'il y avait "*encore trop de mots*" qu'il ne connaissait pas. Pour lui l'apprentissage de la lecture se résumait en une mémorisation par cœur, un par un, de l'ensemble des mots de la langue. Il ne semblait pas avoir l'intuition qu'il existait dans la langue des régularités qui pourraient lui faciliter la tâche, d'autant plus que ses parents, confiants en l'école, se refusaient à tout enseignement parallèle en dehors du temps scolaire.

Face à un texte nouveau il en était réduit à jouer à la devinette et à imaginer une histoire à partir des bribes qu'il avait su identifier. Malgré des réticences de plus en plus fréquentes, il continuait néanmoins à procéder ainsi, alors que plusieurs camarades de sa classe, moins persévérants, avaient déjà renoncé et refusaient désormais de se confronter seuls à l'écrit.

En septembre de cours élémentaire 2

Lors de l'évaluation nationale CE2, Lionel éprouvait encore de sérieuses difficultés, en particulier pour ce qui concerne la maîtrise du système de correspondance graphophonologique : sur ce plan les résultats de Lionel étaient inférieurs de plus d'un écart-type à ceux de la moyenne de notre échantillon. Malgré cet important déficit, il parvenait à des résultats moins décevants en compréhension et en production écrite tout en restant, dans tous les cas, inférieurs à ceux de la moyenne nationale des enfants de CE2.

Un cas particulier mais pas unique

Le cas particulier de Lionel, que nous venons d'évoquer, permet d'illustrer une de nos interrogations à l'issue de ces deux années d'observations. Celle-ci porte sur la possibilité, pour un enfant, de découvrir seul les modalités de correspondance graphophonologique au terme d'une analyse non guidée par l'enseignant.

Contrairement aux méthodes globales, d'enseignement de la lecture, l'approche méthodologique que nous qualifierons "d'idéo-visuelle pure" qui caractérise l'école de Lionel, ne prévoit en effet aucun enseignement des correspondances entre graphies et phonies (G->P). Seules certaines activités, organisées assez tardivement au cours du cycle II, visent à organiser les éléments de correspondances entre phonies et graphies (P-<G) à l'occasion d'activités d'écriture.

Nous nous demandons aujourd'hui si cette approche est véritablement en mesure d'assurer à terme l'acquisition de la lecture puisqu'elle n'est pas accompagnée d'un enseignement parallèle extrascolaire. Et quelles peuvent être pour les apprentis-lecteurs les conséquences d'un enseignement qui ne ménage pas suffisamment de possibilités "d'auto-apprentissage", en particulier d'occasions de découvrir par soi-même le sens de mots nouveaux.

Notre interrogation est d'autant plus vive que l'ensemble des données recueillies montrent que Lionel est loin d'être un cas isolé. La somme des atouts dont il disposait pourtant à l'entrée du cours préparatoire ne peut que renforcer cette inquiétude. L'analyse des données que nous avons recueillies montre en effet que de plusieurs enfants, scolarisés dans les mêmes conditions que Lionel mais disposant de moins de compétences que lui en fin de grande section de maternelle ont éprouvé par la suite de sérieuses difficultés dans leur apprentissage de la langue écrite.

Corrélations statistiques

Parmi les 76 enfants que nous avons pu étudier sans interruption pendant 30 mois, 10 ont terminé leur cycle II en grave situation d'échec. Ces 10 enfants sont caractérisés par un niveau socioculturel faible et de très faibles scores en fin de grande section de maternelle sur trois dimensions : culture de l'écrit, étendue du lexique et connaissance de la valeur sonore des graphies. De plus, la qualité de leur anticipation orale est significativement inférieure et celle des autres enfants de l'échantillon, ce qui pourrait indiquer un déficit linguistique global à l'entrée au cours préparatoire.

Or, 9 de ces 10 enfants sont scolarisés dans trois des écoles qui mettent plutôt l'accent sur le versant "acculturation" (rôle et fonctionnement de la communication écrite) que sur le versant "investissement technique" (entraînement et exercices) et qui ne procèdent pas à un enseignement des règles de correspondance graphophonologique (Cf. *Les pratiques d'enseignement de la langue écrite au cycle 2*. Y. CHENOUF, J. FOUCAMBERT, R. GOIGOUX. AL n°37, mars 92, p.77). Ce résultat n'est pas fortuit car l'étude des 66 autres enfants a confirmé que ces deux options pédagogiques (importance accordée à la qualité des rencontres des textes en situation et travail sur les aspects purement visuels de la lecture) produisaient des effets négatifs à court terme sur leur apprentissage.

Les enfants qui ont réussi à "apprendre à lire" obtiennent à la fin du cycle II des performances qui sont très fortement corrélées avec leurs performances initiales en grande section de maternelle et avec leur niveau socioculturel. L'analyse de leurs résultats au regard des caractéristiques didactiques des classes met surtout en évidence deux phénomènes essentiels (mais peu satisfaisants pour les militants pédagogiques) :

- le dispositif pédagogique ne semble pas avoir d'influence sur les meilleurs lecteurs qui sont par ailleurs originaires des milieux socioculturels les plus favorisés ;
- il joue un rôle discriminant sur les lecteurs faibles ou moyens. Dans ce cas, ce sont les enfants qui ont le plus bénéficié des apports techniques (par opposition aux activités fonctionnelles et d'acculturation) et de l'enseignement du système de correspondance graphophonologique (par opposition au travail sur les aspects morphologiques du code graphique) qui réussissent le mieux.

Ce résultat est confirmé par toutes les investigations que nous avons menées avec différents outils de traitement statistique (analyses en composantes principales, analyses de segmentation et analyses hiérarchiques ou de régression). Toutes confirment également que le fait d'enseigner le système de correspondance graphophonologique permet aux enfants de mieux le maîtriser. En l'absence de cet enseignement, les enfants ne parviennent pas seuls à construire les règles de conversion ainsi que nous l'indiquons sur l'exemple de Lionel. (Et la démonstration sur le versant orthographique de la production écrite est tout aussi significative.)

À l'opposé, les effets des enseignements visant à développer une "culture de l'écrit" ne sont pas significatifs ; ce ne sont pas les enfants qui bénéficient le plus de ces enseignements qui réussissent le mieux les tâches qui mettent en jeu cette culture. Les caractéristiques socioculturelles apparaissent sur ce point largement déterminantes.

L'AFL, une association pleine de sensibilités

Les maîtres de Lionel, et bien d'autres maîtres participant à notre recherche, mettent l'accent sur les spécificités de la langue écrite et privilégient les axes de travail élaborés au sein de l'AFL. Cette pédagogie repose, au niveau du cycle II, sur six aspects essentiels dont cinq semblent faire a priori l'objet d'un large accord : il s'agit de l'importance de l'hétérogénéité des groupes d'enfants et de la fonctionnalité des situations de lecture, de la primauté de l'unité textes sur les unités phrases, de la nécessité d'activités de systématisation et de production de textes dès le plus jeune âge (Cf. *L'apprentissage initial*, Roland GOIGOUX. AL n°40, déc.92, pp.30 à 35).

Le rôle du déchiffrage est plus controversé car, si tous s'accordent sur la nécessité de commencer l'enseignement de la lecture par la mise en œuvre concrète des cinq premiers aspects, les instituteurs de l'AFL sont partagés sur l'importance des connaissances phonogrammiques.

Les résultats exposés précédemment ont relancé ce débat et plusieurs positions s'expriment aujourd'hui au sein de notre association. Pour ma part je les résumerais de la manière suivante : une sensibilité "orthodoxe", une sensibilité "contestataire" et une sensibilité "ultra".

La sensibilité "orthodoxe"

Pour certains, comme les maîtres de Lionel, la connaissance du système de correspondance graphophonologique, dont l'usage est jugé totalement étranger à l'activité de lecture, est non seulement inutile mais dangereuse. Permettre aux enfants d'y avoir recours ce serait prendre le risque que s'installent de mauvaises habitudes que l'enseignement aurait le plus grand mal à défaire.

Les maîtres font de l'enseignement du déchiffrage un véritable "interdit" et pensent que si les enfants apprennent tout de même à lire dans les classes où il est enseigné ce n'est pas grâce à lui "mais malgré lui". Ils reprennent en cela la position de l'équipe AFL qui n'hésitait pas à affirmer en 1982 que "*le mauvais lecteur, c'est celui qui n'a pas pu, ou osé, désobéir...*" (AFL : *Lire c'est vraiment simple...*, p.136).

Confrontés aux résultats que nous venons de présenter, les tenants de cette sensibilité déplorent que les conditions didactiques réellement mises en œuvre dans les classes soient si distantes des conceptions qui les inspirent. Autrement dit, ils reconnaissent que les résultats sont insatisfaisants mais ils ne remettent pas en cause les principes de leur enseignement : seule la qualité de sa mise en œuvre est jugée insuffisante.

"*Nous ne faisons pas la guerre au déchiffrement*" se défendait par avance FOUCAMBERT (idem, p.67) "*nous travaillons à le rendre, dès le départ, inutile. Et il le sera d'autant plus que les conditions de la lecture seront respectées.*" En d'autres termes "*les conditions de la lecture*", n'étaient pas réunies autour de Lionel pour que celui-ci puisse réellement se dispenser d'apprendre à déchiffrer.

Les interventions de ses maîtres étaient maladroitement, au point d'induire "*malgré leur désir et leurs efforts*" (idem p.67), un recours nécessaire au déchiffrage.

La sensibilité "contestataire"

Pour d'autres militants de l'association, les insuffisances décelées dans le dispositif "idéo-visuel pur", ne seraient pas le fruit d'une insuffisance dans la mise en œuvre de principes par ailleurs excellents mais remettraient en cause ces principes eux-mêmes. Ce n'est pas que les conditions de la lecture soient mal

respectées, c'est qu'elles sont encore insuffisamment définies ; l'interdit du déchiffrage est ici remis en cause en reprenant au pied de la lettre cette interrogation formulée par FOUCAMBERT lui-même : "*ce "savoir-déchiffrer" serait-il le signe que la lecture est impossible sans lui et que nos élèves suppléent à nos carences pédagogiques et se le fabriquent en dehors de nous ?*" (idem, p.67)

La découverte des caractéristiques du système graphophonologique, considéré comme l'une des composantes de notre langue, est jugée indispensable, pour peu quelle soit précédée d'un travail sur l'autonomie respective de chacun des deux codes, écrit et oral. "*Cette découverte doit être gérée par l'enseignement avec la même rigueur et la même exigence de construction progressive que celles des autres facettes de la langue. La cohérence de l'action pédagogique doit en particulier conduire les enfants à repérer les conditions d'utilisation (donc les limites) de ce système de correspondance graphophonologique à des fins de lecture : interactions "anticipation/déchiffrage partiel", vérification d'hypothèses, etc.*" (GOIGOUX, **L'apprentissage initial**. AL n°40, déc.92, p.35)

Cette conception est une mise en œuvre par ceux qui développent en classe un enseignement incluant l'étude des correspondances entre oral et écrit, tout en développant la voie directe d'accès lexical (reconnaissance visuelle, discrimination, mémorisation). Dans la pratique toutefois, la question du moment auquel doit s'effectuer cet enseignement n'est pas résolue de la même manière pour tous ; certains abordent très tôt cette étude, d'autres comme Edmond BEAUME préconisent d'attendre le second semestre du cours préparatoire (*Méthode feuilleton*, Retz, 1989, p.8), d'autres encore penchent pour le CE1. C'est notamment le cas de l'auteur de *La manière d'être lecteur* (1976) qui "*ne nie pas l'existence et l'utilité du déchiffrement et qui propose dès que le corpus écrit est suffisamment étendu (...), de favoriser une réflexion sur les correspondances entre la chaîne orale et la chaîne écrite*" (p.98).

L'enseignement du déchiffrage ne serait donc pas un Interdit ; il serait seulement "*un obstacle objectif*" (...) dans la mesure où des enseignants, misant sur son efficacité, consacrent le temps de leurs élèves à son enseignement au lieu de mettre en place les conditions de la lecture" (Jean FOUCAMBERT. *Quelques éléments d'évaluation de 4 types d'organisation de l'école élémentaire*. AL n°34, juin 91, pp.72 à 81).

La sensibilité "ultra"

Une dernière sensibilité s'est exprimée dans l'association, en réaction aux premiers résultats de la recherche 5-8 ans. Ces résultats sont contestés et leur publication est jugée dangereuse : on ne devrait pas en parler publiquement pour ne pas fragiliser les pédagogues novateurs, déjà suffisamment en butte à l'hostilité de la hiérarchie de l'Éducation Nationale.

On considère, de plus, que les élèves des écoles "AFL" apprennent plutôt mieux à lire que ceux des autres écoles, du moins au moment de leur entrée en sixième (bien que la démonstration chiffrée reste à réaliser).

Ces enseignants donnent priorité à "des activités dont l'efficacité se mesure vraisemblablement plutôt sur le long terme, (FOUCAMBERT, CHENOUF, GOIGOUX, AL n°37, mars 92, p.92) ; toutes celles par exemple qui visent une certaine flexibilité des stratégies de lecture à travers une véritable "culture de l'écrit", toutes celles qui insistent sur les spécificités du système de la langue écrite. Selon les tenants de cette position, le "retard" pris lors de la phase initiale de l'apprentissage serait ensuite largement comblé et il ne freinerait pas le déroulement de l'apprentissage.

Déchiffrage : FOUCAMBERT contre FOUCAMBERT ?

À travers cette présentation schématique de trois sensibilités au sein de notre mouvement (parfois présentes simultanément en chacun de nous ?), se pose la question de savoir si notre pratique de l'enseignement de la lecture au cycle II n'est pas le maillon faible de nos propositions pédagogiques.

Et si c'était la qualité de notre enseignement au cycle III qui compensait nos insuffisances en cycle II ?

Au cycle I, nous abordons avec beaucoup d'imagination l'enseignement de la lecture, à un moment où l'école ne sait trop que faire face à des enfants qui ne savent pas lire. Au cycle III nous poursuivons cet enseignement avec de solides outils alors que la plupart de nos collègues instituteurs croient déjà en avoir terminé. Mais au cycle II quels sont les ingrédients qui manquent pour que notre dispositif d'ensemble soit plus efficace ?

La question du déchiffrage n'est qu'un aspect secondaire de la réflexion de l'AFL sur l'acquisition de la langue écrite mais c'est un aspect emblématique. Il occupe dans notre imaginaire collectif une place très importante, sans doute en raison du tabou qu'il représente. (*"À l'AFL, quand j'entends le mot déchiffrage, je sors mon revolver"*.)

S'il est vrai que les interdits structurent la vie des groupes, le nôtre n'échappe pas à la règle lorsqu'il consacre une partie de ses forces à l'interprétation de la parole des "pères fondateurs".

Parole parfois ambiguë puisqu'elle réaffirme que les enfants, *"à un moment ou à un autre"*, maîtrisent un système de correspondance entre l'oral et l'écrit, *"les plus malins en cachette, les naïfs ouvertement"* (FOUCAMBERT 1987, p.69).

Parole toujours habile, jusque dans la remise en cause des tabous qu'elle a elle-même construits. *"À l'AFL, on parle peu de la manière dont nos élèves rencontrent et utilisent des stratégies graphophonologiques. (...) Celui qui aurait envie d'en parler se sent toujours soupçonné de ne pas être ferme sur les principes ou de ne pas être assez performant dans la mise en place des conditions de lecture."* (idem, p.69).

Au delà des "soupçons" et des "principes" gravés une fois pour toutes sur les tablettes de la Loi, saurons-nous revenir de manière lucide et ambitieuse sur les manières d'être apprenti-lecteur ?

Roland GOIGOUX

PRÉCISIONS

Si Roland GOIGOUX souhaite, avec ce texte, ouvrir un débat, il doit veiller à ne pas l'enfermer d'emblée dans une problématique décalée par rapport à la réflexion du groupe 5-8 ans où se sont conduits les travaux auxquels il fait référence. En effet, les choses semblent se présenter comme si, d'un côté, existait désormais un constat scientifique établi de manière indiscutable (*"l'absence d'enseignement du système de règles de correspondance graphophonologique apparaît comme un des facteurs pouvant accroître les difficultés initiales des apprentis lecteurs"*) et, de l'autre, des sensibilités AFL en souffrance face à ce renvoi de réalité. L'une, orthodoxe, s'acharnerait malgré vents et marées dans le refus du déchiffrage, mettant ainsi en péril les enfants, spécialement s'ils sont de milieu populaire. L'autre, contestataire et audacieuse, braverait l'interdit et procéderait à l'étude des correspondances oral-écrit, tout en faisant le nécessaire dans les autres domaines. Une troisième sensibilité enfin (mais là, il faudrait des noms car on hésite entre LYSENKO ou Jean-Pierre BERNES) aurait proposé à la science de tenir ses résultats secrets afin de ne pas désespérer Billancourt.

Pour permettre une discussion, je rappellerai quelques intentions qui ont accompagné le travail du groupe 5-8 ans. Elles concernent bien évidemment le déchiffrement à propos duquel l'hypothèse communie aux participants a été maintes fois exprimée et encore rappelée par Roland GOIGOUX dans cet article : si l'objectif technique de l'apprentissage de la lecture est la construction d'une "conscience graphique", l'enseignement de la correspondance graphophonologique fait obstacle à son épanouissement dans la mesure où il rend possible d'autres modes de traitement que ceux mis en jeu dans la voie directe. Une recherche conjointe INRP, AFL et Paris V s'est proposé d'observer l'émergence de cette compétence graphique lorsque l'enfant n'est pas dispensé de la construire grâce au détour d'une compétence graphophonologique. Observation innovante mais bien difficile puisqu'il s'agit de fabriquer des outils pour regarder quelque chose dont on ne sait pas encore qu'il peut constituer la source de ce savoir graphique ; observation difficile car elle suppose des pratiques pédagogiques aidant à la construction de ce quelque chose dont on ne sait pas très bien comment il s'installe.

La première difficulté n'a été que très partiellement surmontée. Dans la panoplie des instruments utilisés, on en trouve bien peu, si ce n'est aucun, qui décrivent vraiment ce que nous cherchons à observer. À l'inverse, on en trouve beaucoup qui décrivent le savoir lire tel qu'il est habituellement défini. La seconde difficulté semblait plus facile à aborder dans le cadre des pratiques AFL dont plusieurs ont donné lieu à des débuts de formalisation, notamment à travers une systématisation que tente de prendre par exemple en charge ELMO International ; systématisation, formule volontairement ambiguë qui évoque autant un travail systématique de répétition, de mémorisation, de comparaison, de classement à tous les niveaux de l'écrit que la mise en relation des résultats de ces pratiques pour construire un possible système sur lequel prend appui la voie directe.

Or, il faut admettre que cette orthodoxie, au moins nécessaire dans un cadre expérimental, n'a jamais été mise en leurre pour des raisons qui ne sont pas à évoquer ici, dans le cycle 2 que fréquentait Lionel et que Roland GOIGOUX décrit pourtant comme un bastion pur et dur de l'AFL. On se retrouve alors à nouveau devant le constat qui avait conduit à cette recherche : lorsqu'on supprime l'enseignement du déchiffrement et qu'on ne le remplace par aucun enseignement facilitant l'organisation d'un système graphique où puisse s'exercer la voie directe, cette suppression apparaît comme un des facteurs pouvant accroître les difficultés initiales des apprentis lecteurs. Il est assez aisé de comprendre pourquoi, bien moins d'en conclure qu'il serait nécessaire de faire au CP de la correspondance graphophonologique ; conclusion que Roland GOIGOUX ne tire jamais mais qu'Alain BENTOLILA, par exemple, s'émerveille à proposer, escomptant que Gafi ne soit pas seulement une entreprise commerciale mais aussi, ce à quoi il tient le plus, une affaire scientifique.

On voit bien que l'enjeu, pour l'AFL est ailleurs, dans l'approfondissement de la position précise qu'elle tient dans la recherche, autour de la spécificité de cette conscience graphique et des moyens de la construire, non comme une conséquence mystérieuse de l'exercice graphophonologique mais par un travail méthodique sur les usages de la voie directe. Il n'y a, me semble-t-il, aucune "habileté", ou "ambiguïté" dans cette affaire et rien qui autorise, même par jeu, à transposer pour le déchiffrement la formule que les nazis réservaient à la culture. Soyons plus rigoureux et plus créatifs dans l'enseignement de ce que nous posons, par hypothèse, comme susceptible de rendre inutile le recours initial au graphophonologique et nous verrons bien ce qu'il en est. Ceci avec d'autant plus d'assurance que d'autres classes de l'échantillon qui sont, de toute évidence, bien plus proches de ce qui se cherche à l'art n'obtiennent pas les mêmes cheminements d'apprentissage que ceux de la classe de Lionel. Sans même évoquer le fait qu'il est toujours difficile d'établir un pronostic final à partir de résultats intermédiaires ; en témoigneraient les performances de Lionel, qui entre en septembre au CM1 et que le père, instituteur de CE2 dans une école voisine, décrit actuellement ainsi : *"D'un point de vue technique: Lionel se débrouille bien, également lorsqu'il lit à voix haute ; sur ELMO, il est régulièrement autour de 12000 mots/heure avec plus de 80 % de compréhension. Mais ce qui fait surtout la différence avec les élèves que je reçois qui ont suivi un enseignement traditionnel, c'est l'exigence qu'il a vis-à-vis des textes. Pour lui, l'écrit, ça doit dire quelque chose. Ce regard actif s'inscrit en outre dans une connaissance de la littérature qui fait de Lionel un vrai*

lecteur".

Pour autant, on ne saurait se satisfaire de ces bons résultats différés tant qu'il ne sera pas possible de mieux comprendre ce qui en ralentit le développement.

Le débat se situe là, dans une réflexion sur la rigueur des dispositifs expérimentaux et sur les conditions d'une recherche à approfondir et non sur une remise en cause de l'hypothèse qu'ils ont pour but d'explorer et à propos de laquelle rien ne permet de dire qu'ils auraient fait la preuve de leur nocivité.

Jean FOUCAMBERT