

DIX ANS APRES... L'EFFET FOUCAMBERT ?

Dominique Guy Brassart

THEODILE-CREL

Université Charles-de-Gaulle - Lille III

L'article qui suit est assurément un texte au statut étrange voire incertain. Il résulte d'une commande du Comité de Rédaction de RECHERCHES : reprendre pour le republier un article paru sous le titre "L'effet Foucambert ?" dans le numéro 1 de la revue en novembre 1984. Le choix rédactionnel qui a été retenu a consisté à garder intégralement le texte de 1984 (il est imprimé en caractères droits) et d'ajouter des développements ou correctifs à certains endroits (ils sont encadrés et imprimés en italiques). Le tout (si tout il y a...) peut se lire en continu ou par strates historiques, comme on veut, comme on peut.

Le premier papier était en partie une réaction d'humeur devant ce qui me paraissait alors un dogmatisme en voie de constitution avancée dans le milieu scolaire, celui de l'AFL de Jean Foucambert et de ses amis. Depuis, la tendance semble s'être quasi inversée par un effet de balancier classique : le thème de la conscience phonique ou métaphonologique a fait sa percée (son retour si on se place dans une perspective un peu plus longue...) sur la base d'une critique, parfois très virulente, des thèses dont l'AFL se faisait le propagandiste. Témoignent de ce bouleversement rapide, par exemple, les articles de L. Sprenger-Charolles dans deux numéros (35 et 52) de la revue Pratiques consacrés à la lecture : "Quand lire c'est comprendre" en 1982, "Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage" en 1986. Un nouveau dogmatisme, pesant comme tout dogmatisme, est peut-être, si l'on n'y prend garde, en train de se constituer alors que le précédent n'a pas encore totalement pénétré le milieu scolaire : les risques d'immobilisme pédagogique sont réels ("A quoi bon? Une mode chasse l'autre. Et on finit par redécouvrir ce qu'on disait cinquante ans avant, le temps que le milieu oublie en quelque sorte..."). Ce papier voudrait essayer d'apporter quelques éléments d'information et de réflexion : idéal antidogmatique qu'il n'est pas facile d'atteindre.

Il s'agit ici d'explorer les creux du "discours Foucambert" en tant que "courant de pensée" qui cherche à conquérir des positions sur la scène éducative et pédagogique, voire politique¹.

Des études convergentes (Chiland 1971, Barré de Miniac 1982) montrent que :

- les enfants qui ont des difficultés importantes au Cours Préparatoire, essentiellement en lecture, ont de fortes chances d'avoir ensuite, en l'état actuel des choses, une scolarité également difficile, l'écart entre leurs performances et celles des autres enfants tendant même à s'accroître ;
- ces enfants en difficulté sont dans leur grande majorité issus de milieux populaires.

L'école et ses pratiques ont leur part dans ces échecs importants et socialement discriminés. Elles constituent donc, en retour, un des facteurs sur lesquels on peut et on doit jouer pour réduire échecs scolaires et inégalités sociales². Mais l'efficacité d'un changement pédagogique n'est pas garantie par sa seule nouveauté, surtout si elle est plus proclamée que réelle³. Faute d'être suffisamment fondé, tout changement risque, quelles que soient par ailleurs les intentions affichées par ses initiateurs, d'être récupéré par le fonctionnement social dominant, de ne rien changer à l'inégale "distribution" des savoirs, sinon peut-être de les naturaliser une fois de plus ("Vous voyez bien, même avec les démarches nouvelles, modernes ...").

La tache aveugle du social

Tout se passe comme si, chez Jean Foucambert, l'écrit jouissait d'une "naturalité sociale" :

"Pour apprendre à nager, il faut être dans une piscine, et on n'y va pas tous les jours, alors que le jeune enfant vit dans un milieu où l'écrit fonctionne. Pour apprendre à nager, il faut aller exprès à la piscine, alors que le très jeune enfant, aujourd'hui, vit dans un milieu dans lequel l'écrit est totalement présent et nécessairement utilisé dans le sens que l'on voudrait. Alors qu'on peut se soustraire à la piscine, on ne peut se soustraire

1. Cf. la reprise du discours-Foucambert dans *Des illettrés en France* (1984, Paris, Documentation française).

2. Contrairement à la tentation de contournement et de marginalisation de l'école qui pointe dans le discours-Foucambert (cf. "La lecture, une affaire communautaire", *Les Cahiers de l'Animation* 1983, 40).

3. Le discours-Foucambert est aussi une reprise technicisée (gadgétisée ?) de la "méthode globale" : voir Decroly, mais aussi l'abbé Radonvilliers (1768 *De la manière d'apprendre les langues*) ou N. Adam (1787 *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*).

à la présence, à l'usage et à l'importance de l'écrit social dans l'environnement de l'enfant."

(Foucambert 1982)⁴

Encore faut-il préciser que cette situation vaut aujourd'hui pour les sociétés "développées" et que, surtout, cet "écrit social" fait l'objet d'une répartition et d'une appropriation inégales et socialement différenciées. S'il existe un minimum apparemment commun à tous les milieux de vie des enfants, c'est celui de l'*écrit en miettes* des mass média : affiches, publicités, noms sur les emballages, voire télévision (mais pas les journaux...), bien que, même de ce point de vue on puisse opposer milieux urbains et milieux ruraux.

Mais, par delà ce minimum, les différences et inégalités par rapport à l'écrit sont grandes entre les enfants (et les adultes) en fonction de leur groupe socio-culturel d'origine : présence ou non d'écrits suivis et consistants (journal, périodique, livre), présence ou non (et expérience indirecte pour les enfants) de lecteurs effectifs mais aussi d'écrivains dans le milieu familial, lecture ou non de textes par des adultes aux enfants (et réciproquement).

Autant de différences et d'inégalités qui permettent de penser que sont vécues différemment les expériences de l'écrit minimum commun, que sont socialement diversifiées les représentations de l'écrit (Cf. R. Diatkine 1976, M. Cimaz 1976). Autant de pratiques socio-culturelles de référence différentes et inégales et pas seulement au regard de la "culture scolaire" que l'école ne peut méconnaître au nom d'un universalisme abstrait.

Dans cette perspective, Emilia Ferreiro (1979, par exemple) estime effectivement que la genèse de la connaissance de l'écrit trouve son point de départ autour de l'âge de trois ans et que les enfants de quatre à six ans ont des idées bien précises sur l'écrit. Mais d'une part, ces "idées diffèrent profondément des idées qui semblent "normales" aux adultes ayant appris à lire dans un système alphabétique. D'autre part, elle précise que cette précocité ne vaut que pour des enfants de milieux urbains et suffisamment entourés de matériel de lecture et de lecteurs à leur disposition". Elle ajoute, s'agissant du moins de l'Argentine, que

"les enfants de milieu pauvre commencent réellement leur apprentissage (de la langue écrite) en rentrant à l'école primaire (pas ou peu de "jardins d'enfants"), tandis que les enfants des classes moyennes abordent cet enseignement avec un acquis déjà considérable. En fait, ces derniers ne font que continuer à l'école un apprentissage déjà bien avancé quand ils

4. Pour l'essentiel, les citations de Foucambert sont extraites d'une de ses nombreuses conférences, transcrite et publiée (comme quoi il est parfois utile voire nécessaire de "passer" de l'oral à l'écrit...) dans le *Lien*, bulletin de liaison de l'AFL Nord-Pas-de-Calais, disponible, ainsi que la vidéo de la conférence, au siège de l'association (Ecole Normale de Lille, devenue depuis I.U.F.M.). On y retrouve tous les thèmes du discours-Foucambert.

rentrent au primaire : c'est à cause de cela qu'ils peuvent le terminer en une année, tandis que pour les autres le redoublement de la première année serait plutôt la norme."

Parallèlement, on ne peut que constater chez Jean Foucambert l'absence de référence à la socio-linguistique, d'autant plus surprenante que William Labov (1978, pp. 159-175), par exemple, traite explicitement de l'échec en lecture des enfants noirs américains, échec qu'il impute au fait que les textes utilisés pour l'apprentissage sont écrits en "anglais standard" alors que, selon lui, ils devraient l'être au moins initialement dans l'anglais vernaculaire des noirs.

Cette méconnaissance s'explique selon nous par la volonté systématique de Jean Foucambert d'isoler la lecture des autres manifestations langagières, de l'écriture et surtout de l'oral, de faire comme si la lecture n'était pas une pratique langagière. Constitué en pur objet abstraitement et universellement social, l'écrit réifié⁵ n'a plus dès lors qu'à être rencontré par chaque individu isolément dans un rapport qui pourrait n'être que techniquement perceptif (cf. les exercices de discrimination visuelle d'"élargissement" de l'empan, des ATEL et autres ELMO), mesurable en "milliers de mots lus à l'heure".

Une telle position, idéologique, est intenable et, surtout, socialement discriminante. La socio-linguistique montre en effet que la langue et le langage, dans tous leurs états, l'écrit y compris, font l'objet d'appropriation et de modes de fonctionnement différents selon les groupes sociaux. En fonction de leur origine de classe, les individus tendent à développer des *rapports* différents à la langue et au langage, des *compétences de communication* différentes (cf. D. Hymes 1972, 1984; B. Bernstein 1975).

Ce qui vient d'être rappelé schématiquement ne doit pas justifier un quelconque "fatalisme sociologique". Traiter l'apprentissage de l'écrit en tant qu'apprentissage

5. Au mauvais objet qu'est l'oral correspond chez Jean Foucambert une fascination pour l'écriture idéo-graphique et le chinois : "Quand un chinois lit du chinois, il crée dans cette exploration visuelle de ce qui est écrit un certain nombre de significations qu'ensuite il peut éventuellement exprimer dans une langue orale. Son voisin qui peut arriver à la même signification mais qui pratique une langue orale complètement différente, dira, exprimera ce qu'il a compris dans une langue orale différente. Si on regarde ce qui se passe dans la lecture du chinois, on a ce qui est écrit en chinois, ce que quelqu'un comprend avec ses yeux et ce qu'il peut en formuler oralement. Cette démarche de lecture du chinois existe aussi dans les langues occidentales." (Foucambert 1982). Sans doute l'écriture idéo-graphique exemplifie-t-elle aux yeux de Jean Foucambert l'indépendance ("permanence" serait plus prudent...) du sens écrit à l'égard de l'oral. Mais ne voit-on pas également poindre ici chez Jean Foucambert le mythe d'une unité paisible assurée par un écrit qui sublimerait toutes les variations socio-langagières, qui assurerait une inter-communication généralisée comme avant la malédiction de Babel ? Etrange et éternel retour d'une conception pédagogico-idéologique très classique du "français" inscrite dans d'anciennes Instructions Officielles (1938) pour lesquelles l'écrit était l'alpha et l'oméga de tout apprentissage langagier, la mesure de toute pratique langagière (cf. L. Legrand 1970).

langagier dans une société divisée, resituer l'écrit dans le langage, c'est tenter de se donner aussi clairement que possible les moyens d'une intervention didactique efficace parce qu'elle s'efforce de tenir compte de la variété socio-linguistique et de ce qu'on pourrait appeler avec prudence les "identités socio-culturelles". De telles pratiques didactiques existent, qui passent nécessairement par un "éveil systématique" aux situations de communication et aux discours.

Faire l'impasse sur les approches sociales du langage et du sujet langagier, c'est en fait perpétuer à l'école la domination d'une variété, d'un code et, surtout, la réussite scolaire (et sociale) de ceux qui les maîtrisent en fonction de leur origine de classe. Les thèses de Foucambert ne nous semblent pas échapper à ce danger.

Les travaux de Ferreiro sont maintenant plus largement accessibles en France par la traduction en 1988 du rapport de recherche Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? L'intérêt manifeste de l'approche génétique en matière d'écrit est qu'elle propose un cadre de référence pour donner sens à des conduites "graphiques" ou "lexiques" très éloignées des conduites des adultes compétents mais qui sont pourtant une phase transitoire et acceptable en tant que telle vers cette compétence. La limite des travaux de Ferreiro tient au fait qu'ils ont été conduits seulement au Mexique, c'est-à-dire dans une société socioculturellement particulière et dans un pays de langue espagnole. Or ces variables sont sans doute déterminantes (cf. Lecocq, 1991 p. 145 sq., pour une observation du niveau de conscience métaphonologique au Burkina Faso, dans une région où la langue vernaculaire n'est pas écrite et où l'analphabétisme domine). Des recherches similaires sont en cours en France. Plus largement, c'est le modèle génétique lui-même qui peut, éventuellement, être problématique si on l'interprète de manière rigide, sans tenir compte de possibles différences individuelles ou variantes dans le parcours vers la "littéracie".

On trouve également dans Downing et Fijalkov (1984) une conceptualisation voisine de celle de Ferreiro, énoncée en termes de clarté cognitive. Pour une vue d'ensemble sur le métalinguistique conçu comme rapport métacognitif au langage, cf. par exemple Gombert (1990).

La boîte noire de l'apprentissage

Pour dégager la lecture comme objet pur et exclusif, Jean Foucambert opère une double coupure : (1) Oral vs Ecrit, (2) Lire vs Ecrire. Or, on ne gagne rien à concevoir les termes de ce système, même s'ils présentent une relative spécificité qui ne doit pas être sous-estimé, dans le cadre de la dichotomie (1) ou de la progression quasi linéaire (2) : du point de vue global et unificateur des pratiques langagières et de leur apprentissage, il est préférable de parler de relations interactives.

Lire vs Ecrire

"C'est parce que les enfants (...) sont mis devant l'écrit, sont sommés de faire du sens avec des messages écrits, qu'ils sont en mesure, en même temps qu'ils comprennent à leur manière ces messages écrits, de comprendre la manière dont fonctionnent ces messages écrits. Ils sont donc tentés d'en produire à leur tour, par rapport à la compréhension qu'ils ont d'un message écrit. Ensuite, on a en permanence des réajustements sociaux par rapport à leur production."

(Foucambert 1982)

Si l'on ne trouve guère de productions enfantines écrites dans les "CP Foucambert", c'est moins en raison de cette antériorité nécessaire du développement des capacités de réception par rapport à celles d'émission, qu'au nom d'une "pureté" de l'écrit. Un enfant de 5 à 6 ans n'ayant pas l'autonomie graphique, ne disposant pas d'un nombre suffisant de mots de référence écrits, ne peut donc écrire seul son texte : il lui faut demander l'aide de l'adulte (du maître) ou d'un aîné compétent, et, pour cela, utiliser le truchement de l'oral en vue de produire de l'écrit. Or, selon Jean Foucambert (1982) cette "démarche conduit à développer non pas un enfant producteur d'écrit mais un enfant codeur d'oral" : elle est donc à proscrire.

En ce domaine pourtant la prudence s'impose. On n'oubliera pas, par exemple, que la fille de Célestin Freinet, Baloulette, est entrée activement dans l'écrit par un désir et une pratique de la production d'écrit et un relatif désintérêt initial pour la lecture (C. Freinet 1968). Si ce type d'entrée existe, et même s'il n'est pas spontanément le fait de tous les enfants, aucune phobie de l'oral ne justifie qu'on la néglige, qu'on la récuse. Au contraire même, comme il est probable que l'observation directe d'un adulte familial écrivant est une expérience inégalement partagée par les enfants, il paraît utile et souhaitable de rendre à l'école les enfants témoins et co-auteurs de la "fabrique" de l'écrit, de ne pas les mettre que devant de l'écrit déjà graphié, coupé de son processus de production, tel une marchandise.

Oral vs Ecrit

Cette dichotomie est obsessionnellement travaillée par Jean Foucambert :

"La langue écrite, l'écrit est un langage qui parle à l'oeil et qui fonctionne dans des situations de communication tout à fait spécifiques qui n'ont rien à voir avec des situations de communication orale ; et ces deux types de situations de communication sont de plus en plus spécifiques."

(Foucambert 1982)

S'agissant des situation de communication, Jean Peytard (1971) a bien systématisé les contraintes fonctionnelles et leurs effets linguistiques et langagiers de ce qu'il appelle l'"ordre du scriptural" et l'"ordre de l'oral". Mais, de la même manière qu'il distingue plusieurs types d'écritures, on peut typologiser l'oral et distinguer, par exemple, la conversation en situation, la communication téléphonique, le monologue (non-théâtral, qui lui repose sur un écrit), la transmission d'un message oral enregistré sur cassette ou radio-diffusé. Il apparaît ainsi, à l'évidence, que ces divers types de situations langagières ne présentent pas toutes, uniformément, l'ensemble des traits caractéristiques de l'oral ou de purs écrits. Tout se passe comme si ces types se situaient sur un continuum fonctionnel dont les deux pôles extrêmes seraient la conversation en situation pour l'oral, l'écrit scientifique ou le roman pour l'écrit.

Dans ces conditions, on ne peut pas considérer, comme tend à le faire Jean Foucambert, que l'oral et l'écrit sont deux langues étrangères l'une à l'autre, qu'utiliser l'écrit consisterait à "penser exclusivement écrit" comme parler l'allemand devrait être, en cas d'apprentissage réussi, penser allemand, ni non plus que la pratique et l'apprentissage de l'un doivent se faire en oubliant tout de l'autre.

Imagine-t-on que les enfants qui découvrent et apprennent l'écrit oublient soudain ce qu'ils savent déjà du langage et de l'oral, y compris le début d'analyse métalinguistique, spontanée et développée par l'école, du continuum sonore en phrases, mots, syllabes, phonèmes (cf. S. Bredart et J.A. Rondal 1982). N'ont-ils pas accompli un pas décisif quand ils ont compris que l'écrit est, comme l'oral, du langage ? Il ne suffit pas de dire, comme Jean Foucambert, que l'apprentissage de l'écrit relève du même type de démarche, intelligente, inventive, interactive et non simplement répétitive, que celle que les enfants ont utilisée pour apprendre à parler, par exemple. Il nous semble que c'est une seule et même démarche d'apprentissage qui est à l'oeuvre dans l'expérience que mènent les enfants des diverses situations et types d'oral et de scriptural, la démarche d'apprentissage du langage et de ses stratégies. Absence d'une théorie globale de l'apprentissage langagier et grand renfermement de la lecture sur elle-même conduisent Jean Foucambert à proposer aux enseignants un "libéralisme pédagogique non-interventionniste" parfois croisé de behaviorisme : mettre chaque enfant face à de l'écrit, observer ses "réponses" face à ce stimulus, l'aider par l'oralisation (!) des mots sur lesquels il bute et par des exercices techniques⁶.

6. La façon dont on apprend à lire les idéogrammes au Japon doit être rapportée ici, même si Jean Foucambert ne se pose jamais cette question. Au Japon, il existe deux systèmes d'écritures phonétiques et un système idéographique. Les enfants commencent par apprendre un des deux systèmes phonétiques (hirakana), qu'ils lisent et écrivent dans leur grande majorité, à la fin de la première année du primaire. L'apprentissage du système idéographique (kanji) ne commence qu'après l'acquisition du hirakana. On introduit progressivement quelques idéogrammes dans une phrase en hirakana. Le sens est d'abord inféré du contexte. On les nomme, on les fait prononcer, on les fait écrire, on diversifie leur usage dans d'autres contextes. On ne sépare donc pas dans l'apprentissage la vision, l'audition, la prononciation et l'écriture ainsi que la signification.

Des liens complexes écrit-oral

Pour Jean Foucambert, les choses sont simples :

"Les processus de lecture sont des processus résolument idéo-visuels par lesquels l'écrit fonctionne directement comme un langage pour l'oeil de même que l'oral fonctionne comme un langage pour l'oreille.

(...)

La langue française ou les langues occidentales présente la double caractéristique de pouvoir être lue ou de pouvoir être déchiffrée (oralisée) sans pour autant être comprise, comme on peut le faire du latin dont on ne connaîtrait que le système phonologique. Pouvoir être lues signifie pouvoir être comprises comme le chinois peut être compris, c'est-à-dire sans que soit crée l'intermédiaire d'un message oral."

(Foucambert 1982)

Or, tel ne semble pas être tout à fait le cas. Si l'on reprend les "expériences" de lecture rapide souvent convoquées pour "démontrer" l'accès direct au sens de l'écrit, on constate deux sortes de biais. On compare en effet les temps de lecture silencieuse de listes comprenant le même nombre de mots isolés disposés en colonnes d'un item (cf. par exemple F. Richaudeau et M. et F. Gauquelin 1969, p. 40-43) :

- une colonne de mots du français et une colonne de mots "artificiels" forgés à partir des lettres des mots attestés de l'autre colonne

(1)	(2)
lcei	ciel
sobi	bois

- des colonnes de mots attestés du français mais comprenant 4 ou 5 lettres par mots pour les unes (3), de 7 à 10 mots pour les autres (4).

On constate que (1) est "lue" plus lentement que (2) alors qu'elles comprennent le même nombre de lettres, et que (3) et (4) se "lisent" sensiblement à la même vitesse alors que (4) comprend deux fois plus de lettres de (3). d'où l'on conclut, un peu vite, que l'on passe directement au sens de l'écrit par "ponction oculaire de sens".

Le premier biais réside dans la composition de (1). On y mélange des non-mots qui ont une structure syllabique, conforme au système de la langue, et qui sont de ce fait prononçables, et des non-mots non-prononçables puisque sans structure syllabique. Or, des observations de laboratoire (J. Pynte 1983) montrent que la structure syllabique orale a un effet sur l'identification : la pause oculaire est plus longue pour lire silencieusement "398", qui "contient" sept syllabes orales ("trois cent quatre-vingt-dix-huit"), que pour lire "839", composé de mêmes chiffres mais qui ne "contient" que quatre syllabes orales ("huit cent trente neuf"), ou encore "1000" qui

comprend quatre chiffre mais une seule syllabe orale ("mille"). Des mesures temporelles effectuées avec du matériel tenant compte de ces observations

(1a)	(1b)	(2)
lcei	celi	ciel

devraient confirmer le décalage (1a)/(1b) et la relative proximité de (1b) et (2).

Pour rendre compte de ce phénomène ignoré par Jean Foucambert⁷, Georges Noizet (1980) parle d'*effet syllabique* qu'il considère comme facilitateur de la perception et de l'identification visuelles. Il propose un modèle du traitement perceptif du langage qui fait intervenir dans la lecture *silencieuse* une prononciation ou parole implicites comme médiation lors du traitement perceptif visuel aboutissant à l'identification du stimulus écrit. Ce "transcodage visuel-vocal" est lié, selon lui, à la nature vraisemblablement *orale* de la mémoire immédiate agissant comme mémoire de travail dans la communication écrite.

Le second biais tient au fait même de présenter des colonnes de mots isolés. Nulle généralisation hâtive ne devrait être possible à partir de là :

"S'agissant de l'accès lexical, c'est-à-dire de l'accès au sens d'une unité lexicale, ce qui s'observe lors de la perception d'un mot donné à lire de manière *isolée* diffère incontestablement de ce qui s'observe sur un *énoncé*. Autant, en ce qui concerne un énoncé, la construction du sens exige l'intégration d'informations dont nous avons dit qu'elles sont stockées sous une forme plus proche de celle de l'oral que de celle de l'écrit, *ce qui donne un rôle à l'oral dans l'accès au sens*, autant, en ce qui concerne la lecture de mots isolés, la possibilité d'un accès direct au sens à partir de l'image visuelle semble démontrée. Notons toutefois qu'il ne s'agit que d'une possibilité et que, en tout état de cause, nombre d'expériences montrent, dans des tâches d'identification de stimulus verbaux, que leur prononçabilité facilite leur identification. Il n'en reste pas moins que, dans le cas de mots isolés, une boucle par l'oral peut être évitée, à la différence de ce qui s'observe lorsque le lecteur a à intégrer des informations stockées dans une mémoire à court terme."

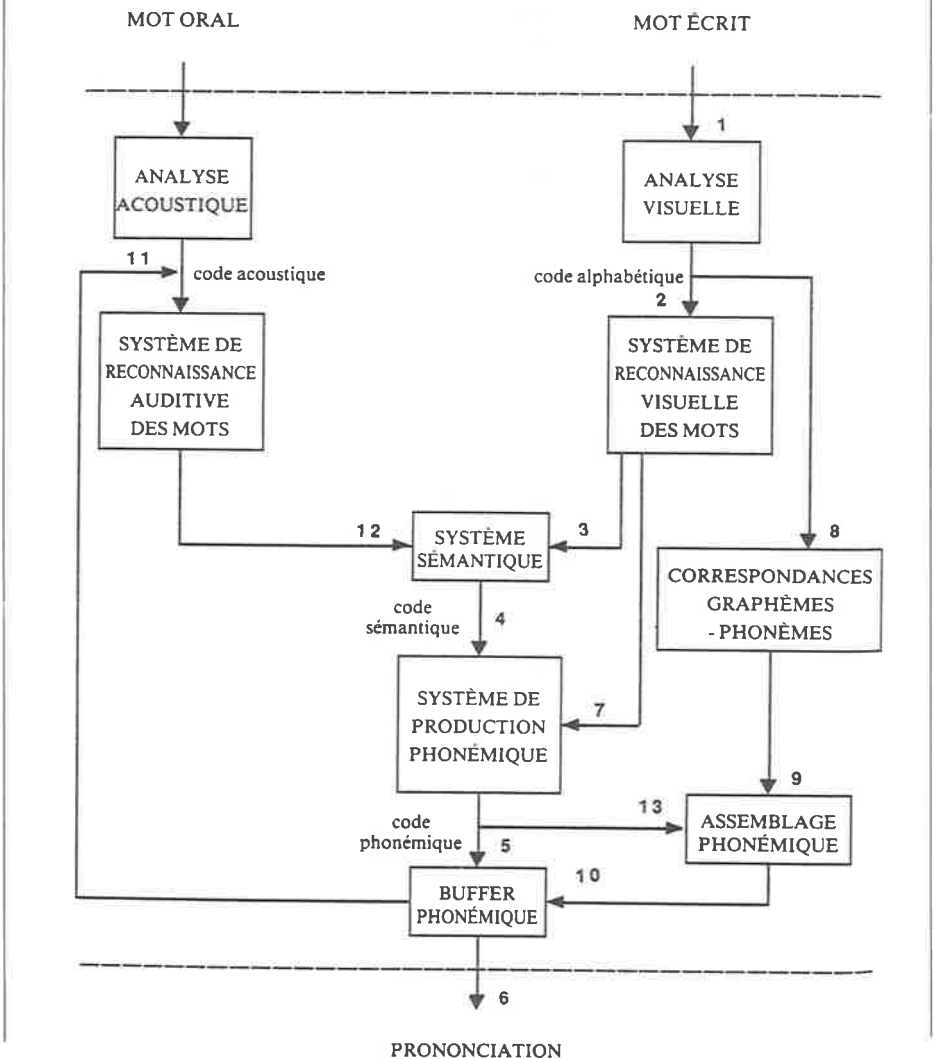
(G. Noizet, in M.E.M. 1972, pp. 66-67)

Qu'on ne commette pourtant pas de contre-sens sur les travaux et les positions de Noizet : il ne milite en aucune manière pour une conception "syllabique" de la lecture et de son apprentissage. Noizet (1980) se situe en effet explicitement dans le

7. Pourtant, pour mesurer la "lisibilité" des textes, on utilise volontiers la formule de Flesh dans les milieux de l'AFL : cette formule composite fait intervenir le nombre de mots par phrases mais aussi le nombre de syllabes orales par mot.

cadre d'un modèle d'"analyse par synthèse" (prélèvement d'indices, hypothèse, validation) et rejette tout aussi explicitement un modèle "cartésien" de "synthèse par analyse" (des lettres ou sons aux syllabes, puis aux mots, etc...). Et les méthodes syllabiques classiques ou dites mixtes risquent de conduire les enfants à être les "mauvais lecteurs" qu'il décrit, ou, au moins, à retarder la construction de leur capacité de "bons lecteurs". En revanche, ces travaux permettent de repousser les dichotomies trop rapides de Jean Foucambert, d'autant plus qu'"un modèle de fonctionnement de lecteur adulte ne peut être considéré ipso facto comme un modèle de l'acquisition de la lecture" (G. Noizet, in M.E.N. 1972, p. 67).

*Quelques remarques à propos d'un modèle psycholinguistique
de l'identification des mots : Ellis (1989, p. 58)*



Ce modèle a été choisi parmi d'autres parce qu'il constitue une synthèse intéressante de nombreuses recherches, qu'il est disponible en français et qu'il commence à se diffuser dans le milieu scolaire.

0. Le schéma qui le "formalise" est titré : "Modèle de reconnaissance, compréhension et dénomination des mots écrits, tant par voie directe que par médiation phonologique". Ce titre peut prêter à confusion en laissant croire que tout mot lu est reconnu, alors que certains mots ne peuvent précisément pas être reconnus mais seulement identifiés parce qu'ils n'ont jamais été rencontrés préalablement par le lecteur.

Les notions de "reconnaissance" et d'"identification" ne se recoupent pas totalement (cf. Rossi 1985, p.13). On peut identifier un mot ou une forme par reconnaissance dès lors qu'ils sont suffisamment familiers et qu'une trace schématique correspondante est disponible et activée en mémoire. C'est ce qu'Ellis appelle la "voie directe". En revanche, on ne peut reconnaître un mot que l'on voit pour la première fois ou qui n'est pas suffisamment familier, on ne peut que chercher à l'identifier ... en reconnaissant dans ce mot des sous-unités familières (lettres, digrammes, syllabes voire morphèmes). C'est ce qu'Ellis appelle la "voie phonologique".

1. Le modèle ne vaut que pour des mots isolés, et non pour des mots en co-texte (phrase ou texte). Il s'agit essentiellement d'un modèle cognitif de l'accès lexical ou de l'accès au lexique mental, d'un modèle du lecteur et non du compreneur (de message, de texte).

On notera au passage qu'il est utile d'accepter cette distinction lecteur/ compreneur, même si elle conduit à des énoncés qui paraissent scandaleux ou risibles comme "il sait lire, mais il ne comprend pas", puisqu'ils contredisent la formule "officielle" "lire, c'est comprendre" (IO 1985 pour l'école élémentaire).

De fait, il y a une autonomie relative du lire (défini comme reconnaissance ou identification efficace des mots écrits) et du comprendre (défini comme construction d'une représentation mentale intégrée d'un message linguistique ou non), même si, le plus souvent, on lit pour comprendre. Des analphabètes, de jeunes enfants (de maternelle) ou de mauvais lecteurs peuvent comprendre un texte qu'on leur lit à voix haute. Des lecteurs efficaces peuvent ne pas comprendre le texte qu'ils lisent parce qu'il est hors de leur portée culturelle ou parce qu'ils ont des difficultés à comprendre tout texte, lu ou entendu, voire "présenté de manière iconique" (BD).

La distinction lecteur/compreneur permet d'aller au delà des jugements massifs "bons/mauvais lecteurs" et de formuler des évaluations diagnostiques plus fines comme "mauvais lecteur-bon compreneur", "bon lecteur-mauvais compreneur", "mauvais lecteur-mauvais compreneur", "bon lecteur-bon compreneur".

2. Le modèle de Ellis distingue la reconnaissance des mots oraux de celle des mots écrits tout en branchant, partiellement, la reconnaissance des mots écrits sur celle des mots oraux.

- Le branchement "écrit-oral" s'explique en partie par des raisons d'ordre génétique. La langue est d'abord apprise, de manière somme toute "naturelle", sous sa forme orale. Ce n'est que dans un second temps qu'est enseignée-apprise cette forme culturelle, "artificielle" de la langue qu'est l'écrit. Il est donc légitime et économique de penser que cet apprentissage second récupère une partie des acquis de l'apprentissage de la langue orale, que l'écrit est en partie branché sur l'oral.

L'autre raison du branchement "écrit-oral" tient à l'existence de ce que Ellis appelle la "lecture auditive", la lecture des mots par médiation phonologique, mais aussi à la possibilité d'une "boucle par l'oral implicite" en lecture silencieuse. On va y revenir.

- La séparation entre "système de reconnaissance auditive des mots" et "système de reconnaissance visuelle des mots" est une option qu'on ne retrouve pas dans tous les modèles de l'accès lexical. Par exemple, Laberge et Samuels (1974, p. 313) admettent la possibilité que la reconnaissance graphémique donne automatiquement et immédiatement accès au code phonologique du mot, sans passer, comme chez Ellis, par l'intermédiaire du système sémantique, du signifié du mot.

Le lexique mental est partiellement éclaté chez Ellis en signifiants (Sa) graphémiques et signifiants phonémiques, mis en relation par les signifiés (Sé). On pourrait envisager un lexique mental plus unifié "Sa graphémiques-phonémiques/ Sé". Cela ne signifierait évidemment pas que, réciproquement, la reconnaissance d'un mot oral, de son code ou Sa phonologique donne immédiatement accès à son code ou Sa graphémique ou orthographique. Il y a dissymétrie entre les répertoires phonologique et graphémiques (cf. Rossi, p. 157). Les adultes et encore plus les enfants en début d'apprentissage de la lecture-écriture peuvent connaître-reconnaître des mots oraux qui ne sont pas représentés dans leur répertoire graphémique.

Ellis argumente cette option par deux observations.

D'une part, "l'amorçage de la répétition est spécifique à la modalité" (Ellis 1989, p. 48). Autrement dit, si l'audition d'un mot facilite la reconnaissance auditive ultérieure de ce mot et si la lecture d'un mot (conventionnellement orthographié cf. p. 55) facilite sa reconnaissance visuelle ultérieure, on ne constate pas d'effet d'amorçage croisé audition-lecture ou lecture-audition. D'où des Sa graphémiques et des Sa phonémiques distincts et des systèmes de reconnaissance distincts pour les mots écrits et les mots oraux.

D'autre part, Ellis signale (p. 35) le cas des mots "*homographes hétérophoniques*", des mots qui s'écrivent de la même manière mais se prononcent de deux façons selon leur signification. C'est le cas (plus rare en français qu'en anglais ?) de mots comme "couvent" (cf. l'exemple souvent cité par les amis de Jean Foucambert : "les poules du couvent couvent"), "parent" ("ils parent le parent" !), "fils" ("il tisse les fils du fils" !). Ces mots écrits ne peuvent être oralisés d'une façon ou d'une autre qu'une fois qu'ils ont été compris : accès au Sa phonémique via le Sé à partir du Sa graphémique.

Il semble cependant que ces mots sont oralisés sans hésitation quand ils sont présentés isolés, i.e. dans les conditions que le modèle de Ellis formalise. En raison peut-être d'une loi d'économie cognitive, tout semble se passer comme si un mot isolé était a priori une unité non "déclinée", non marquée morphologiquement, en l'occurrence ici un nom au singulier et non pas un verbe ni un nom au pluriel. D'où [kuvã] pour "couvent", [paRã] pour "parent" et, avec un possible temps d'hésitation, [fis] pour "fils".

Dans ces conditions et sous réserve d'un inventaire plus complet du lexique français (cf. le Trésor de la Langue Française, qui répertorie les homographes du français et établit la fréquence d'emploi de leurs différentes valeurs) et d'une vérification expérimentale, on pourrait imaginer que c'est ce Sa phonémique et cette interprétation qui, en cotexte, sont d'abord et immédiatement sélectionnés à partir du Sa graphémique (dominant) puis, si nécessaire, très rapidement corrigés en fonction des contraintes contextuelles au moment de l'intégration sémantique et avant l'oralisation effective. Ce possible processus ne serait d'ailleurs pas sans ressemblance avec celui qui est en oeuvre pour la reconnaissance en contexte des mots ambigus (cf. infra).

La situation est certes plus complexe en anglais puisque il existe des graphies qui correspondent à des noms singuliers et qui se prononcent différemment : "bass" [beis] (une basse) et [bas] (une perche (= un poisson)). Mais on pourrait peut-être faire intervenir la fréquence relative des mots comme critère de reconnaissance privilégiée. Faut-il/peut-on, par ailleurs, construire un modèle à prétention universelle à partir du seul anglais ?...

3. S'agissant cette fois de l'identification/reconnaissance des seuls mots écrits, le modèle de Ellis présente deux grandes voies.

3.1. La voie directe ou par adressage est celle la lecture visuelle des mots écrits familiers. L'analyse visuelle permet de coder le mot écrit, de passer de la substance du Sa à sa forme, à son "code alphabétique" ("letter code" dans le texte anglais de Ellis). Il s'agit en quelque sorte de retrouver des schèmes abstraits et invariants de lettres, voire de digrammes, de syllabes, de morphèmes sous l'apparente diversité des

caractères, de leurs polices, tailles et formats, voire de leurs couleurs. Que le mot "lecture" soit écrit en anglaise ou en scripte, en italique ou en gras, en rouge ou en bleu, etc..., son code alphabétique reste le même. La structure formelle ainsi identifiée est alors reconnue comme un mot de la langue si elle correspond à un des Sa graphémiques appris et mémorisés.

A la sortie de la boîte "système de reconnaissance visuelle des mots", deux parcours sont possibles.

Le premier (3-4-5-6) a été évoqué plus haut : il permet au lecteur de dénommer le mot qu'il a lu par le biais de la saisie de son Sé ("code sémantique") qui joue le rôle d'intermédiaire entre Sa graphémique et Sa phonémique ("code phonémique").

Dans le deuxième parcours (7-5-6), le lien entre Sa graphémique et Sa phonémique ne passe pas par le Sé : il est direct "via les liaisons univoques entre les unités de reconnaissance visuelle et les unités de production phonémique du mot" (Ellis, 1989, p. 57).

Ce deuxième parcours appelle quelques remarques.

- Contrairement, en apparence, à ce que nous disions plus haut de la séparation entre les systèmes de reconnaissance auditive et visuelle des mots, il y a bien dans le modèle de Ellis (possibilité d'une correspondance directe entre Sa graphémique et Sa phonémique, mais uniquement, si nous comprenons bien, entre Sa graphémique reconnu et Sa phonémique produit, "reconstruit" par transcodage⁸).

- Ce parcours direct ne donne pas accès "immédiat" au Sé. Il serait donc possible de dénommer des mots écrits familiers sans les comprendre. Ellis (1989, p. 51) semble soutenir cette position en rapportant le cas d'une patiente atteinte d'une démence pré-sénile accompagnée d'une perte généralisée de la mémoire : elle restait capable de lire les mots à haute voix mais non de les comprendre ni de les employer dans son discours spontané du fait de l'appauvrissement de son système sémantique. Mais qu'en est-il d'un lecteur ordinaire ? Doit-on envisager que des mots écrits soient familiers

8. Si l'on voulait "compléter" le modèle de Ellis pour en faire également un modèle de l'écriture des mots, il faudrait sans doute ajouter, sous le système sémantique, un système de production graphémique-orthographique et un buffer ou mémoire tampon graphémique, en parallèle au système de production et au buffer phonémiques. Resterait à déterminer les voies d'accès connexes à ce système de production graphémique (depuis le système de reconnaissance auditive et/ou visuel des mots) et la possibilité ou non de relations directes et partielles entre systèmes de production phonémique et graphémique. Les phénomènes de dissymétrie évoqués plus haut entre répertoires phonologique et graphémique sont sans doute à envisager plus largement entre système de reconnaissance (SR) auditive, SR visuelle, système de production (SP) phonémique et SP graphémique. En orthographe par exemple, les mots écrits reconnus par adressage ne sont pas nécessairement écrits ou graphiés par adressage également : ils peuvent l'être par assemblage, dans ce qu'on appelle une orthographe phonétique.

et que dans certaines circonstances (?) ils soient reconnus mais non compris ? Doit-on envisager que certains mots soient visuellement familiers et en même temps sémantiquement vides ou, du moins, non-compréhensibles pour tel lecteur ?

- *Un accès au Sé est malgré tout possible à partir de ce parcours direct, qu'Ellis n'évoque pas. Il s'agit d'une simple généralisation du phénomène de la boucle par la parole intérieure en lecture silencieuse (Ellis 1989, pp. 88-93). En lecture silencieuse de mots isolés mais surtout de mots enchaînés dans un texte suivi, les codes phonémiques issus du "système de production phonémique" peuvent être retraités à travers le "système de reconnaissance auditive" à partir du "buffer (mémoire tampon) phonémique".*

Si les codes phonémiques ont été produits directement sans passage par le système sémantique, le dispositif complet (1-2-7-5-11-12) est celui d'une lecture-compréhension silencieuse par recodage phonologique, position défendue par Noizet (1980, pp. 116-117) entre autres et qui ne doit pas être confondue avec la voie par assemblage ou déchiffrage dont il sera question plus bas.

Si les codes phonémiques ont été produits après un passage par le système sémantique (1-2-3-4-5), cette boucle (11-12) permet la "vérification" de la compréhension par un second passage par le système sémantique, mais aussi, sans doute, une lecture plus attentive parce que la vitesse de lecture silencieuse est contrôlée et ralentie. La boucle par un oral implicite, non articulé (et donc plus rapide que la parole proférée) n'est pas un signe de non-maîtrise de la lecture-compréhension, qu'il faudrait supprimer à ce titre des conduites de lecture ; elle est importante et utile, en particulier dans la lecture des textes difficiles.

3.2. La seconde grande voie est indirecte : les mots sont identifiés par assemblage (ils sont en quelque sorte reconstruits) et médiation phonologique. Cette stratégie concerne les mots qui ne sont pas familiers au lecteur et ne lui sont pas accessibles par adressage. Elle peut donc être suivie par des lecteurs compétents et n'est pas réservée aux jeunes apprentis, même si ces derniers risquent évidemment de se trouver souvent confrontés à des mots écrits non familiers pour eux parce qu'ils ne les ont jamais vus auparavant.

- *La voie indirecte peut donner accès à la compréhension par le détour du "système de reconnaissance auditive des mots" (10-11-12), à la condition, bien sûr, que le mot déchiffré parce que non familier à l'écrit soit connu à l'oral et que son Sé fasse partie du "système sémantique" du lecteur. Ceci n'implique nullement qu'il y ait articulation et audition effectives; il peut s'agir ici aussi d'une parole intérieure, implicite, silencieuse voire sub-vocalisée.*

- On pense souvent que cette voie se limite à la séquence "analyse visuelle / reconnaissance de schèmes de lettre / mise en relation des lettres-graphèmes avec les phonèmes correspondants / assemblage phonémique progressif par fusion des phonèmes en syllabes et des syllabes en un mot"⁹ stocké dans le buffer phonémique" (1-8-9-10). Tel n'est sans doute pas tout à fait le cas.

Les unités d'identification mises en oeuvre dans la voie indirecte ne sont pas uniquement, ni même nécessairement, les graphèmes et les phonèmes correspondants : "les lecteurs (compétents p. 59) utilisent le plus long segment visuel disponible pour assembler les prononciations" (Ellis 1989, p. 54). Cela signifie que le lecteur, même débutant, pourvu qu'il connaisse un minimum de mots ou de formes écrits familiers, peut déchiffrer par analogie voire, paradoxalement, par adressage. Devant un mot écrit inconnu, il cherche à reconnaître les segments écrits qu'il connaît déjà. Ce peut être des digrammes ou des syllabes reconnus par analogie avec des mots connus ("pa comme dans papa"...). Ce peut être aussi, dans le cas des mots longs et composés, des morphèmes¹⁰, c'est-à-dire des signes minimaux avec leurs faces Sa et Sé. Dans ce cas, l'identification de ces segments se fait par adressage, avec passage (3-4-13) ou non (7-13) par le système sémantique. D'où la flèche¹¹ 13 qui oriente les "codes phonémiques" issus du "système de production phonémique" vers l'"assemblage phonémique" : ces segments "longs" doivent être assemblés entre eux et/ou avec des segments plus courts (phonèmes, syllabes) pour que le mot puisse être identifié complètement.

4. L'existence reconnue de manière quasi consensuelle de ces deux voies d'accès lexical et ce qui vient d'être dit des modalités diverses d'identification par assemblage sont à l'évidence importantes pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Mais des questions sont posées qui, à notre connaissance, n'ont pas reçu de réponses déterminantes.

On a vu que le lecteur compétent est capable, entre autres, de lire-reconnaître des mots par adressage. Un des objectifs de l'enseignement-apprentissage de la lecture est donc de permettre à l'apprenti d'accéder à la lecture par adressage. Mais comment

9. Ou une séquence de sous-unités phonémiques si la forme graphique à identifier est un non-mot prononçable.

10. L'analyse linguistique a montré qu'il n'y a pas exacte correspondance entre mot et morphème : un mot peut être composé de plusieurs morphèmes, par exemple. Et à plusieurs reprises, Ellis indique que l'unité de reconnaissance en lecture n'est pas tant le mot que le morphème. De ce fait, les désignations utilisées dans son schéma sont en partie trompeuses puisqu'il n'y est question que de "mots".

11. Longtemps je n'ai pas compris la signification de cette flèche a priori surprenante. Et les spécialistes de la lecture que j'ai pu consulter n'avaient pas davantage d'explication. J'ose espérer que l'interprétation que je donne ici après une relecture lente d'Ellis est acceptable...

s'installe/installer cette lecture par adressage ? Pour dire les choses en des termes de didactique théorique, autant on dispose actuellement de modèles du lecteur expert qui paraissent assez valides, autant on semble manquer d'un modèle fiable du développement-apprentissage de la lecture.

Un certain nombre de données militent actuellement en faveur d'une conception de l'adressage comme automatisisation de l'assemblage, comme conséquence directe de l'assemblage maîtrisé.

D'une part, en effet, des observations convergentes tendent à montrer qu'en général (mais est-ce toujours et nécessairement le cas ?), et quelle que soit la méthode d'enseignement de la lecture retenue, l'apprentissage de la lecture se fait en trois phases : d'abord une phase brève de reconnaissance logographique d'un petit nombre de mots d'après leur allure globale, puis une phase de décodage grapho-phonique généralisée (y compris pour certains mots qui étaient jusque-là reconnus globalement), enfin une phase "orthographique" de reconnaissance par adressage pour les mots familiers du moins.

D'autre part, des recherches ont montré qu'il existe un lien entre conscience méta-phonologique et facilité de l'apprentissage de la lecture (cf. Rieben et Perfetti 1989 par exemple), lien non seulement corrélationnel (cf. les batteries prédictives d'André Inizan) mais aussi causal puisque l'entraînement à l'analyse phonologique en maternelle facilite significativement l'apprentissage de la lecture au CP (cf. entre autres Lecocq 1991, par exemple). D'où l'idée que la lecture compétente est le fruit d'une automatisisation du décodage, de l'identification par assemblage.

Or, cette formule, ancienne puisqu'elle a été longtemps dominante en "psycho-pédagogie" de la lecture, mais qui retrouve aujourd'hui une nouvelle légitimité, est pour le moins ambiguë.

Faut-il entendre par automatisisation de l'assemblage l'installation d'une capacité "générale" à assembler qui, une fois maîtrisée par apprentissage intensif, serait susceptible de s'appliquer à tous les mots ? Une telle conception serait manifestement fausse. On sait en effet que le lecteur compétent n'est pas capable de lire n'importe quel mot de sa langue maternelle par adressage, mais uniquement ceux qui lui sont familiers. On sait aussi que, dans des tâches de dénomination ou de décision lexicale (dire si une suite de lettres est ou non un mot) un lecteur compétent met plus de temps à traiter un non-mot prononçable qu'un mot de sa langue¹².

12. Les critiques que nous adressons sous 11.3 (supra) aux "démonstrations" de Richaudeau et Gauquelin sont globalement justifiées mais inexacts dans leur extension. Les suites de lettres de ce que nous appelons la série A' (non-mots non-prononçables, non-mots prononçables, mots) donnent lieu à des temps de réponse différents de ceux que nous annonçons alors.

L' "automatisation de l'assemblage" doit donc se comprendre de manière restrictive : l'identification par adressage des mots M1, M2, ..., Mx est le résultat de l'automatisation progressive de l'assemblage des mots M1, M2, ..., Mx et d'eux seulement. "Lorsqu'au fil des rencontres successives un mot nouveau devient familier, le sujet crée une unité de reconnaissance visuelle qui devra répondre à ou être activée par le mot nouvellement acquis chaque fois que ce dernier apparaîtra dans un texte écrit. Les lecteurs habiles doivent posséder des milliers d'unités de ce type au sein de leur système de reconnaissance visuelle des mots" (Ellis 1989, p. 36).

Comme on peut le constater, cette citation de Ellis n'est pas sans rappeler certaines positions de Foucambert. Et il y a de fait un consensus partiel sur la lecture par adressage et sur un des objectifs "terminaux" de l'enseignement de la lecture. Les oppositions tiennent au mode de développement-apprentissage de la reconnaissance par adressage. Pour les uns, il se fait par l'automatisation de l'assemblage, ce qui rend utile voire nécessaire un enseignement-apprentissage de la combinatoire, des correspondances phonèmes-graphèmes. Pour les autres, il est possible de faire apprendre directement les unités de reconnaissance visuelle des mots M1, M2, ..., Mx, sans passer par la combinatoire, qui apparaît même comme un obstacle à la maîtrise de la compétence lexicale.

Faute d'un modèle validé du développement-apprentissage de la lecture par adressage, on ne peut décider dans ce débat qu'en avançant des arguments.

On notera d'abord que l'identification par assemblage et la maîtrise de la combinatoire permettent aux apprentis de faire preuve d'une certaine autonomie face aux textes écrits. Ils lui donnent un pouvoir d'identification "intelligente" et d'apprentissage progressif de mots nouveaux. La compréhension et la maîtrise des principes de l'assemblage permet l'automatisation progressive de l'assemblage des mots "nouveaux" M1, M2, ..., Mx et donc leur reconnaissance par adressage. L'alternative foucambertienne paraît de ce point de vue moins satisfaisante puisqu'elle revient en fait à l'apprentissage "aveugle" de listes de mots. Certes, Foucambert compte sur l'anticipation comme moyen de traiter en cotexte des mots nouveaux non encore appris. Mais, outre le fait que cette conception de l'anticipation est, comme on le verra plus bas, très discutable, le traitement dont il est question est essentiellement sinon exclusivement sémantique : il s'agit de conférer une signification plausible à une suite de lettres en fonction du cotexte et non d'identifier avec certitude le Sa du

Dans des tâches de dénomination, qui excluent donc les non-mots non-prononçables, les mots (familiers et adressables) sont traités plus rapidement que les non-mots, qui doivent être identifiés par assemblage.

Dans des tâches de décision lexicale, les lecteurs compétents rejettent très rapidement les non-mots non-prononçables et décident plus rapidement pour les mots que pour les non-mots qui impliquent à la fois une identification par assemblage et une recherche dite "post lexicale" dans le système sémantique.

mot nouveau. Autrement dit, la probabilité de décontextualisation du Sa, de construction d'une unité visuelle de reconnaissance pour une future lecture par adressage paraît ici assez faible.

Par ailleurs, on sait que la reconnaissance par adressage via le système sémantique risque de provoquer des erreurs d'identification par substitution de synonymes. C'est le cas dans certaines dyslexies : un mot est dénommé par un voisin sémantique ("trees" pour "forest" par exemple). Pour modéliser le fait que ces erreurs sémantiques sont évitées chez les lecteurs "normoalexiques", Ellis (1989, pp. 72 et 90), entre autres, envisage que, simultanément à la reconnaissance par adressage via le système sémantique, intervienne une "conversion graphème-phonème élémentaire", un recodage phonologique partiel (avant la boucle par l'oral implicite) "servant par exemple à informer la machinerie de production que le son initial du mot à prononcer pour "forest" est un [ff]". Il n'exclut pas non plus (p. 90) que les deux parcours de la reconnaissance par adressage, le parcours via le système sémantique (3) et le parcours direct par connexion entre Sa graphémique et Sa phonémique (7), fonctionnent simultanément. Comme on peut le constater, le modèle de Ellis est nettement plus complexe que la présentation dichotomique qu'il en donne d'abord, en particulier dans le début de son livre. Les deux ou trois grandes voies d'identification des mots écrits ne sont pas totalement coupées les unes des autres. Certaines formes d'oral peuvent voire doivent intervenir à des fins de contrôle y compris dans la reconnaissance par adressage via le système sémantique, ce qui donne une valeur fonctionnelle à l'enseignement-apprentissage de la combinatoire. De ce point de vue, l'option focambertiste est "déficiente" puisqu'elle ne retient que la qualité de la prise d'indices graphiques au moment de l'analyse visuelle du mot comme éventuel moyen de prévenir les contaminations sémantiques.

Le dernier argument, que nous développerons pas puisque nous l'avons déjà traité dans notre texte de 1984, est celui de la production écrite. Si, aujourd'hui encore plus qu'hier, c'est bien un enseignement-apprentissage de l'écrit, de la "littéracie", et pas seulement de la lecture, qu'il s'agit de promouvoir dans une société très développée, l'apprendre à écrire et la prise de conscience des correspondances phono-graphiques que cela implique quasi nécessairement ne peuvent vraisemblablement rester sans interagir avec l'apprendre à lire. Le travail, plus ou moins systématique, sur la combinatoire apparaît comme un moyen de favoriser et d'exploiter ces interactions.

La boîte noire de la compréhension

Pour repousser toute idée de simplification de l'orthographe française, Jean Foucambert développe l'argument suivant :

"Les spécialistes, les gens qui s'intéressent à la lecture, ont plutôt tendance à demander au contraire, que l'orthographe soit encore plus compliquée qu'elle n'est ; c'est-à-dire que les signes soient encore plus spécifiques des significations qu'ils ne le sont pour le moment. Ils trouvent intéressant que le mot [VER] que vous n'entendez que d'une seule manière puisse s'écrire de six ou dix manières encore plus diversifiées, *chaque ensemble de signes correspondant à une signification*, alors que dans l'idée d'une écriture phonétique on a une réduction de ce que l'on voit au niveau de ce que l'on entend, passage obligé par l'oral, alors que tout le monde sait (sic) que les processus de lecture ne passent pas par l'oral"

(Foucambert 1982)

Derrière ces "mots-à-la-graphie-très-compliquée", c'est la fascination de l'idéogramme que l'on retrouve, doublée d'un retour du mythe adamique. Jadis, avant de commettre la faute que l'on sait, Adam reçut la mission divine de donner un nom et un seul à chaque chose : c'était le bon vieux temps de l'univocité et de l'ordre "un mot pour chaque chose, une chose pour chaque mot", du paradis perdu que l'écriture idéographiée nous permettrait de retrouver...

Par delà son aspect "orthographique" (cf. sur ces questions les travaux de Nina Catach), le désir formulé par Jean Foucambert semble dénoter une conception très limitée de l'acte de lecture en tant que processus d'élaboration du sens d'un énoncé. Tout se passe comme si le sens d'un texte n'était que la résultante additive des mots qui le composent, mots eux-même identifiés dans une procédure de prélèvements d'indices perceptifs, "formulation"-validation d'hypothèses de reconnaissance.

Dès lors, la grande affaire de la lecture semble se réduire à des questions quasi-techniques de bonne perception des mots, de stimuli graphiés. Cette impression est très largement confirmée par le contenu même du matériel mis au point par Jean Foucambert et ses collaborateurs, qu'il s'agisse des Atel 1 et 2 (OCDL-SERMAP) ou de leur version informatisée Elmo. Ce matériel ne constitue du reste une nouveauté, relative, que dans la mesure où il transfère mécaniquement à des publics scolaires (8-12 ans) les exercices connus et déjà anciens des méthodes de lecture rapide initialement conçues pour des publics adultes, à une époque où behaviorisme et conditionnement des comportements dominaient la psychologie de l'apprentissage. L'essentiel des exercices y vise en effet à développer des *automatismes perceptifs* : élargir le champ visuel par la "lecture" de mots en colonnes de plus en plus longs (série A), installer-développer la technique des points de fixation par la lecture de texte rompu en trois colonnes disjointes (série B), renforcer la discrimination visuelle par le repérage d'un mot stimulus dans un semble de mots isolés perceptivement plus ou moins ressemblant au stimulus (série C)¹³.

13. Pour une analyse critique cf. Brassart (1988), Sprenger-Charolles (1986).

Ces exercices sur l'intérêt desquels on peut s'interroger, semblent mettre en oeuvre des capacités qui ne sont pas spécifiques de l'acte de lecture et qui se construisent dans des situations d'apprentissage qui ne mettent pas en jeu l'écrit (cf. certains entraînements pratiqués dans les classes maternelles).

De plus, ils ne concernent au mieux qu'un aspect de la lecture, sans doute nécessaire mais insuffisant à lui-seul. Jean Foucambert paraît en effet s'inscrire dans une perspective que les psychologues de la cognition (Lindsay et Norman 1980) appellent le traitement de l'information *par données* ou encore la stratégies du "*bas en haut*" (bottom up) : ce serait à partir d'indices perceptifs prélevés à la surface surface linguistique du texte, de mots identifiés ("bottom") que progressivement, de proche en proche, se structureraient la signification et le sens du texte lu (= "up"). Or, les psychologues cognitivistes montrent que l'acte de lecture comme tout acte de compréhension d'énoncés langagiers, écrits ou oraux, met en jeu interactivement des stratégies de "*bas en haut*" de traitement par données et des stratégies de "*haut en bas*" ("top down") de *traitement par concepts*.

Ce deuxième volet de la compréhension permet de rendre compte de l'*anticipation*, non pas tant de l'anticipation locale et restreinte à laquelle de fait Jean Foucambert la réduit (cf. les exercices de closure¹⁴ de la série E des Atel), mais surtout l'anticipation généralisée qui permet à un lecteur compétent (et cultivé) de faire très tôt dans sa lecture des hypothèses pré-conscientes sur le type ou genre de texte qu'il lit et donc sur la façon probable dont les informations du texte à lire se distribueront et s'intégreront dans des macro-structures sémantiques.

Si je peux lire rapidement et efficacement et bien mémoriser tel ou tel type de texte, un récit ou un conte, ce n'est pas essentiellement parce que je suis un champion de la perception, mais surtout parce que je sais comment "fonctionne" dans ma culture ce genre de texte, pour l'avoir appris en écoutant (regardant ?) puis en lisant d'autres contes ou récits, voire en m'essayant à en dire/écrire. Je sais qu'elles sont ses propriétés super-structurelles prototypiques. Dès lors, par l'observation de la présentation matérielle du texte, par la lecture du titre et/ou du début du texte, j'ai la possibilité de faire l'hypothèse, au moins provisoire et révisable, que je suis en train de lire tel ou tel type/genre de texte et ma lecture-compréhension peut devenir plus aisée et rapide parce que je pense savoir quelles seront les composantes textuelles de l'écrit que je lis et leurs relations. C'est armé de cette "grille de lecture" que rapidement j'aborde mon texte, étant entendu que la lecture du texte particulier que j'ai sous les yeux peut en retour modifier et enrichir cette "grille" que je me suis construite au cours de mes expériences culturelles antérieures.

14. A l'origine il s'agit d'une technique mise au point par W.L. Taylor en 1953 comme instrument de mesure de la lisibilité des textes. La longue tradition scolaire des exercices à trous a vraisemblablement facilité sa récupération en tant qu'activité d'entraînement.

Cet aspect important de la lecture comme compréhension est ignoré par Jean Foucambert, dans ses écrits théoriques comme sans son matériel pédagogique. La série D des Atel (qui semble avoir disparu dans Elmo puisque ce programme fait défiler les textes à l'écran par effacement linéaire, lettre à lettre, de gauche à droite et de bas en haut) porte en fait sur la lecture sélective, aspect utile mais limité de l'anticipation généralisée : il ne s'agit pas de lire le texte en tant que tel mais de le consulter comme une banque de données où puiser les informations précises nécessaires pour répondre à des questions elles aussi précises et posée avant l'accès au texte.

Cette méconnaissance est étonnante dans la mesure où les livres ou articles qui s'inscrivent dans le champ du traitement de l'information, des schémas textuels et des grammaires de textes sont déjà nombreux et accessibles (cf. par exemple Kintsch et van Dijk 1973, Denhière 1984). Ces travaux tendent à montrer qu'un certain nombre de connaissances, procédures et capacités relatives aux textes sont mises en jeu, centralement, dans les diverses pratiques langagières de production/réception, orales/écrites. C'est donc sur ce coeur de l'activité et des pratiques langagières qu'il faudrait faire porter le travail didactique et pédagogique, en s'efforçant de faire jouer interactivement les couples qui sont trop souvent dichotomisés par Jean Foucambert : enseignement et apprentissage, écrit et oral, lecture et écriture.

Quelques remarques sur l'anticipation et l'accès lexical

1. La théorie de ce que nous avons appelé l'"anticipation restreinte" a été et est encore l'objet de nombreuses recherches. La question posée est de déterminer si un cotexte orienté (biased) qui précède un mot provoque l'amorçage (priming) de l'identification de mot et ainsi la facilite et l'accélère par rapport à un cotexte neutre, non orienté.

Les enjeux théoriques sont importants. S'il y a amorçage, l'accès lexical, et peut-être plus généralement le traitement des phrases, sera conçu comme un processus interactif qui met en jeu à la fois des connaissances dites de bas (lettres, digrammes, syllabes) et de haut (connaissances du monde par exemple) niveaux, des processus de "bas en haut" (bottom-up : des schèmes de lettres, digrammes, syllabes vers le mot) et des processus de "haut en bas" (top-down : des connaissances évoquées ou convoquées par le syntagme ou le cotexte vers mot inclus dans ce cotexte). Telle est la position de Goodman (1970) par exemple, qui considère la lecture des mots en cotexte comme un jeu de devinette, position reprise par Foucambert et dominante dans le discours "psycho-pédagogique" jusqu'à ces dernières années. S'il n'y a pas amorçage, l'accès lexical sera conçu comme un module encapsulé, c'est-à-dire impénétrable par les connaissances de haut niveau, et comme un processus bottom-up. C'est la position de Fodor (1986), position qui semble aujourd'hui l'emporter.

Les enjeux didactiques ne sont pas moins importants. S'il n'y a pas amorçage cotextuel de l'accès lexical chez les lecteurs compétents, on doit s'interroger sur la pertinence d'exercices visant à entraîner les apprentis à opérer de telles anticipations ou, plus précisément, à renforcer ce processus puisqu'il s'agit d'une des stratégies que les débutants peuvent mettre en oeuvre spontanément pour identifier un mot qui leur est inconnu.

Il doit être clair à cet égard que le fait que les lecteurs compétents se montrent plus habiles que les lecteurs débutants ou mauvais dans des tâches de closure n'est pas un argument décisif en faveur de l'amorçage cotextuel de l'accès lexical.

D'une part, les tâches de closure sont peu représentatives des situations naturelles de lecture qui, à la différence des situations d'oral (cf. Caron 1989 pp. 81-84, Ellis 1989 pp. 87-88 et, sur l'oral, les travaux de Marslen-Wilson) se caractérisent pour l'essentiel par la disponibilité d'un signifiant graphique de bonne qualité. Lire n'est pas lire un texte à trous. Et s'il peut parfois être utile de deviner un mot (manuscrit) matériellement mal écrit ou difficilement lisible, rien n'indique qu'il s'agit là d'un moyen ordinaire de reconnaître les mots.

D'autre part, les corrélations statistiques entre compétence en lecture-compréhension et résultats à des tests qui utilisent la procédure de closure peuvent s'expliquer par le fait que ces tâches requièrent la mise en oeuvre d'opérations d'intégration-compréhension et d'inférence de haut niveau, importantes sinon décisives dans la compréhension de textes mais non significatives des processus ordinaires de reconnaissance des mots. C'est à ce titre d'ailleurs que les exercices de closure pourraient être maintenus en classe même si les recherches montraient qu'il n'y a pas amorçage cotextuel chez les lecteurs compétents, à la condition toutefois que les objectifs et le positionnement didactiques de cette pratique scolaire soient clarifiés pour les enseignants comme pour les élèves de façon à prévenir les effets de renforcement d'une stratégie "primitive" d'identification des mots écrits.

2. Dans un premier temps, les résultats des recherches ont paru confirmer que l'amorçage cotextuel pouvait jouer un rôle dans l'accès lexical. Par exemple, dans des tâches de décision lexicale, on constate qu'une séquence comme "infirmière" est plus rapidement acceptée comme mot si elle est immédiatement précédée d'un mot sémantiquement proche comme "docteur" (Meyer et Schaneveldt 1971, cité par Ellis 1989, p. 86). Ce phénomène peut s'interpréter en termes de propagation de l'activation (spreading activation). Dans le cadre d'un système sémantique conçu comme un réseau de noeuds conceptuels inter-reliés par des arcs (Collins et Loftus 1975), la reconnaissance d'un mot active un noeud et l'activation se propage aux noeuds les plus proches, ce qui en retour facilite la réponse face à un mot correspondant à l'un de ces noeuds. La reconnaissance d'un mot amorcerait donc le traitement de ses voisins sémantiques.

Ce type d'observations a été l'objet de remarques critiques.

D'une part, le phénomène est assez sévèrement circonscrit. Ce sont uniquement les voisins sémantiques immédiats qui sont automatiquement amorcés. Par exemple, Perfetti et McCutchen (1987, p. 119) signalent que, dans un espace de 240 millisecondes, le mot "vache" amorce "lait" et "taureau" (distance sémantique minimale d'un arc) mais que "taureau" n'amorce pas "lait" (distance sémantique de deux arcs, par le relais de "vache"). De même, les effets de l'activation sont très éphémères et on imagine mal que l'amorçage puisse se manifester si le mot amorce et le mot cible étaient séparés par d'autres mots sémantiquement neutres (Foss 1982, p. 593, par exemple). La validité écologique de l'observation est donc discutable puisqu'il n'y a guère de raisons de penser que dans les phrases ordinaires les mots sémantiquement proches sont souvent en contact immédiat.

D'autre part, la tâche de décision lexicale n'est pas totalement représentative du processus d'accès lexical. A la différence de la dénomination, elle semble mettre en oeuvre un processus "postaccès" de consultation du système sémantique et ne prouve donc pas un amorçage cotextuel de l'accès lexical.

D'autres recherches (Foss 1982, Sharkey et Mitchell 1985) ont bien mis en évidence un effet d'amorçage persistant sur une séquence de deux ou trois phrases. Mais les tâches proposées sont discutables (décision lexicale ou réaction à un phonème cible) et le phénomène mis en évidence concerne plus la compréhension de texte et le repérage de continuité thématique que l'accès lexical proprement dit. Il est d'ailleurs interprétable en termes d'intégration sémantique (cf. Gernsbacher 1991, par exemple).

3. Les recherches qui semblent les plus décisives ont utilisé le paradigme de la résolution d'ambiguïté lexicale. Elles sont nombreuses et utilisent diverses techniques (dénomination, décision lexicale ou enregistrement des mouvements oculaires cf. par exemple Burgess et al 1989, Duffy et al 1989, Kintsch 1988 et 1991, Peterson et al 1989, Pynte 1989, Rayner et al 1989, Sprenger-Charolles 1989, Stanovich et al 1985, Tanenhaus et al 1982). Les résultats sont largement convergents et soutiennent ce qu'on appelle aujourd'hui les modèles connexionnistes de la lecture (cf. Content 1991).

Un mot ambigu est présenté dans un cotexte orienté qui permet de lever cette ambiguïté : "L'oculiste vend de belles jumelles", par exemple. Puis, dans un délai contrôlé de zéro à plus de six cents millisecondes (technique du SOA "stimulus onset asynchrony"), on propose une tâche (de dénomination le plus souvent) portant sur un mot cible neutre, sur un mot sémantiquement très proche de la signification du mot ambigu qui n'est pas compatible avec le cotexte ou, au contraire, un para-synonyme compatible du mot source. Quand le mot cible est présenté dans un délai très court,

on observe un effet d'amorçage, par le mot source ambigu, du mot cible sémantiquement proche de la signification incompatible comme du para-synonyme compatible, mais pas du mot cible neutre. Quand le mot cible est présenté dans un délai plus long, seul le para-synonyme compatible est amorcé.

L'interprétation de ces données révèle que l'accès lexical pour les mots ambigus n'est pas sélectif mais multiple. Au moment de son identification, toutes les significations d'un mot ambigu sont automatiquement activées, même celles qui sont sémantiquement incompatibles dans le cotexte. Autrement dit, le cotexte ne filtre pas l'accès lexical. Ce n'est que dans un "second temps", quand il s'agit de comprendre et d'intégrer les significations en une représentation d'ensemble, que l'activation de la signification sémantiquement compatible est renforcée et que la signification incompatible est désactivée. La rapidité de ce processus est telle que les sujets n'en ont pas conscience.

Ces recherches et ces données ne sont donc pas compatibles avec la théorie de l'amorçage de l'accès lexical par le cotexte dont se réclame Foucambert.

On signalera enfin que l'approche connexionniste s'est également exercée sur le traitement des phrases syntaxiquement ambiguës (Frazier et Rayner 1982 par exemple; Just et Carpenter 1992 également, mais dans une perspective différentielle et critique) et sur celui des textes (Denhière et Baudet 1992 par exemple). S'agissant du texte, le rôle des schémas textuels prototypiques dans la compréhension des textes (Fayol 1985, Denhière 1984 par exemple) paraît fortement relativisé au profit d'opérations plus rustiques et non spécifiquement textuelles (pour une approche de cette question et de ses implications didactiques, cf. Brassart à paraître et les perspectives tracées par Bruner 1991 pour le récit).

"Les enseignants sont trop formés" déclarait Jean Foucambert (1982) de manière provocatrice. Il nous paraît au contraire que les maîtres ont besoin, aujourd'hui plus encore peut-être, d'une formation en didactique du français en particulier, car il n'est pas vrai qu'il suffise d'être locuteur natif d'une langue et de posséder quelques gadgets techniques pour l'enseigner efficacement à des enfants et à des adolescents. Le militantisme pédagogique, celui de l'AFL également, ne peut se réduire et ne s'est jamais réduit, sauf dans ses heures d'oubli au pouvoir charismatique de quelque brillant animateur-gourou ni à la fascination des "masses"... ou des "happy few". Il repose au contraire, comme la formation institutionnelle digne de ce nom, sur la conscience claire et critique des situations, sur la maîtrise aussi affirmée que possible des savoirs et pratiques fondées. Telle n'est peut-être pas, il est vrai, la voie la plus facile.

***Quelques thèses sur la lecture/compréhension
en guise de conclusion ouverte***

La lecture-compréhension est une activité mentale complexe dans laquelle un sujet s'engage pour comprendre/saisir la signification d'un "document linguistique écrit" et en dériver (éventuellement ?) du sens par interprétation. Elle peut être source d'affects, de connaissances, de croyances, de réflexions critiques... Elle met en jeu de nombreux processus et connaissances (de la langue, du langage, du monde, ...). En ce sens, elle est complexe et culturelle.

- *Chez les lecteurs-compreneur compétents, certains processus ont été automatisés par enseignement-apprentissage : l'identification des mots écrits (connus) et l'accès au lexique mental (lexique "propre" au sujet en fonction de son histoire), la structuration syntagmatique des phrases, l'intégration sémantique des signifiés dans des propositions sémantiques. Ces traitements sont pris en charge par des modules spécialisés qui n'ont a priori pas besoin d'informations de plus "haut niveau" pour opérer.*

- *De la même manière, les inférences relationnelles auxquelles le lecteur-compreneur se livre pour établir entre les phrases des ponts sémantiques laissés implicites par le rédacteur mobilisent (quand elles existent...) des connaissances du monde, des scripts. Mais là encore, ces (micro-)inférences semblent ne pas exiger de l'attention consciente et un long temps, du moins quand il s'agit de "textes" ordinaires non-cryptés et bien formés qui entretiennent une certaine proximité culturelle avec le lecteur.*

- *La structuration sémantique des propositions (intégrations en "paquets", hiérarchisation,...) implique vraisemblablement la disponibilité et la mobilisation stratégique de connaissances plus générales (par exemple sur les buts et les plans) ou spécifiques (schémas textuels "canoniques" ou propriétés rhétoriques des types de textes d'une culture). Ces connaissances permettent des anticipations ("généralisées") qui facilitent la compréhension-mémorisation du "document écrit" comme un ensemble organisé et cohérent en ce qu'elles permettent un traitement autre qu'un traitement de proche en proche. Leur mobilisation stratégique consomme du temps et peut requérir un contrôle attentionnel épïcognitif, voire métacognitif, en particulier quand le texte est (perçu comme) difficile.*

- *L'impact de la prise de rôle, de la charge idéologique ou affective sur la lecture est perceptible en particulier au rappel libre. Mais il semble qu'il produise des effets sur la saillance des informations et leur déstockage et non sur la compréhension de la signification puisque des informations non rappelées spontanément peuvent l'être si des indices ou des questions sondes sont fournis. Tout semble se passer comme si*

une **interprétation** seconde avait lieu parallèlement à la compréhension de la signification par le lecteur à partir des mots du textes.

Cette interprétation seconde devient explicite au titre de **métalecture** quand les textes et la compréhension de leur signification font l'objet d'une réflexion (exégèse, analyse critique, "lecture littéraire/lettrée"...) qui, d'une certaine façon problématise le texte et transforme la lecture-compréhension en quasi résolution de problème. Mais ce qui est vrai des documents écrits l'est également de quasi tout message symbolique-sémiotique, dès lors du moins qu'il bénéficie d'une certaine stabilité temporelle qui autorise le retour réflexif.

- Du point de vue des jeunes apprenants, la difficulté spécifique du traitement (des documents écrits) paraît bien être l'accès lexique. Les difficultés de compréhension et d'interprétation ne semblent pas spécifiques : les jeunes apprenants les retrouvent face à des messages oraux (décontextualisés), iconiques ou pluricodés (dessin humoristique, BD, dessin animé, film,...). Elles semblent liées à la fois à des problèmes de connaissances (du monde, du langage, voire de la langue) et de mobilisation contrôlée de ces connaissances.

- L'activité de lecture-compréhension porte sur des objets culturels évalués à ce titre comme plus ou moins légitimes. L'activité de lecture-compréhension reçoit en retour une certaine valeur culturelle. Les sujets construisent/héritent de ces rapports socio-culturels complexes et évolutifs aux objets écrits et à l'activité de lecture-compréhension. Ces rapports socio-culturels facilitent ou entravent l'apprentissage de l'activité de lecture-compréhension, soutiennent ou inhibent les pratiques culturelles de lecture, sécurisent/fragilisent les lecteurs à travers l'image-représentation qu'ils se font de leurs pratiques culturelles, de leurs compétences et d'eux-mêmes. Rien n'indique cependant que l'activité de lecture-compréhension elle-même, conçue comme capacité à comprendre la signification de messages écrits, soit centralement soumise aux différenciations socio-culturelles.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINIAC C. (1982) "Les performances en lecture en 6° et en 5°", in : L. Legrand *Pour un collège démocratique - Rapport au ministre de l'Éducation Nationale* (202-222). Paris, La Documentation Française.
- BERNSTEIN B. (1975) *Langage et classes sociales*. Paris, Minuit.
- BRASSART D.G. (1988) "Elmo et Lucil : quelques notes de lecture critique", *Innovations* 9-10 (113-131).
- BRASSART D.G. (à paraître) "Les stratégies de compréhension des textes narratifs : unicité ou diversité?". Colloque Nationale AECSE, Lyon 1991. *Spirale* 9.
- BRUNER J. (1991) ... *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, Eshel.
- BURGESS C., TANENHAUS M.K. & SEIDENBERG M.S. (1989) "Context and lexical access : implications of nonword interference for lexical ambiguity resolution", *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition* 15, 4 (620-632).
- CARON J. (1989) *Précis de psycholinguistique*. Paris, PUF.
- CHILAND C. (1971) *L'enfant de six ans et son avenir*. Paris, PUF.
- CIMAZ M. (1976) "Les attentes du milieu en lecture et leur internalisation par les enfants", in : GFEN (43-47).
- COLLINS A.M. & LOFTUS E.F. (1975) "A spreading activation theory of semantic processing", *Psychological Review* 82 (407-428).
- CONTENT A. (1991) "La reconnaissance des mots écrits : approche connexionniste", in R. Kolinsky, J. Morais et J. Segui (Eds) *La reconnaissance de mots dans les différentes modalités sensorielles : études de psycholinguistique cognitive* (237-276). Paris, PUF.
- DENHIÈRE G. & BAUDET S. (1992) *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, PUF.
- DENHIÈRE G. (1984) *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, PUL.
- DIATKINE R. (1976) "L'enfant et la lecture", in : GFEN (33-39).
- DOWNING J. & FIJALKOW J. (1984) *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- DUFFY S.A., HENDERSON J.M. & MORRIS R.K. (1989) "Semantic facilitation of lexical access during sentence processing", *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition* 15, 5 (791-801).
- ELLIS A.W. (1989; trd. de 1984) *Lecture, écriture et dyslexie. Une approche cognitive*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL M. (1985) *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- FERREIRO E. (1979) "La découverte du système de l'écriture par l'enfant", in : M.E.N. (215-220).
- FODOR J.A. (1986, trd. de 1983) *La modularité de l'esprit. Essai sur la psychologie des facultés* Paris, Editions de Minuit.
- FOSS D.J. (1982) "Discourse on semantic priming", *Cognitive Psychology* 14 (590-607).
- FRAZIER L. & RAYNER K. (1982) "Making and correcting errors during sentence comprehension : eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences", *Cognitive Psychology* 14 (178-210).
- GERNSBACHER M.A. (1991) "Cognitive processes and mechanisms in language comprehension : the structure of building framework", in : G.H. Bower (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, vol. 27 (217-263). San Diego, Academic Press.
- GFEN (1976) *Pour une autre pédagogie de la lecture*. Tournai, Casterman.
- GOMBERT J.E. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- GOODMAN K.S. (1970) "Reading : a psycholinguistic guessing game", in : H. Singer et R.B. Ruddell (Eds.) *Theoretical models and processes of reading*, vol. 1 (497-508). Newark, International Reading Ass.
- HYMES D.H. (1972) "Models of the interaction of language and social life", in : J.J. Gumperz et D.H. Hymes (Eds.) *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication* (35-71). New York, Holt, Richard and Winston.
- HYMES D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Crédif-Hatier.
- JUST M.A. & CARPENTER P.A. (1992) "A capacity theory of comprehension : individual differences in working memory", *Psychological Review* 99, 1 (122-149).
- KINTSCH W. & DIJK van T.A. (1975) "Comment on se rappelle et on résume des histoires", *Langages* 40 (98-116).
- KINTSCH W. (1988) "The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model", *Psychological Review* 95 (163-182).
- KINTSCH W. (1991) "The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model", in : G. Denhière et J.P. Rossi (Eds.) *Text and text processing* (107-153). Amsterdam, Elsevier.
- LABERGE D. & SAMUELS S.J. (1974) "Toward a theory of automatic processing in reading", *Cognitive Psychology* 6 (293-323).
- LABOV W. (1978) *Le parler ordinaire*. Tome 1. Paris, Minuit.
- LE NY J.F. (1989) *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris, PUF.
- LECOCQ P. (1991) *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège, Mardaga.
- LINDSAY P.H. & NORMAN D.A. (1980) *Traitement de l'information et comportement humain*. Montréal, Etudes Vivantes.
- M.E.N. (1979) *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école - Actes du colloque organisé par le Direction des Ecoles*. Paris, CNDP.

- M.E.N. (1979) *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école - Actes du colloque organisé par le Direction des Ecoles*. Paris, CNDP.
- MEYER D.E. & SCHAVENELDT R.W. (1971) "Facilitation in recognizing pairs words : evidence of a dependance between retrieval operations", *Journal of Experimental Psychology* 90 (227-234).
- NOIZET G. (1980) *De la perception à la compréhension du langage*. Paris, Puf.
- PERFETTI C.A. & McCUTCHEN D. (1987) "Schooled language competence : linguistic abilities in reading and writing", in : S. Rosenberg (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics, vol. 2 : Reading, writing and language learning* (105-141). Cambridge, CUP.
- PETERSON R.R. & SIMPSON G.B. (1989) "Effect of backward priming on word recognition in single-word and sentence contexts", *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition* 15, 6 (1020-1032).
- PYNTE J. (1983) *Lire, identifier, comprendre*. Lille, PUL.
- PYNTE J. (1989) "La levée des ambiguïtés lexicales", *Lexique* 8 (87-102).
- RAYNER K. & FRAZIER L. (1989) "Selection mechanisms in reading lexically ambiguous words", *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition* 15, 5 (779-790).
- RICHAUDEAU F., GAUQUELIN M. & F. (1969) *Une méthode moderne pour apprendre sans peine la lecture rapide*. Verviers, Marabout.
- RIEBEN L. & PERFETTI C. (Eds.) (1989) *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- ROSSI J.P. (1985) *Les mécanismes de la lecture*. Paris, Publications de la Sorbonne.
- SHARKEY N.E. & MITCHELL D.C. (1985) "Word recognition in a functional context : the use of scripts in reading", *Journal of Memory and Language* 24 (253-270).
- SORENGER-CHAROLLES L. (1986) "La perception visuelle au cours de la lecture, ou : Peut-on entraîner l'oeil à mieux de comporter?", *Pratiques* 52 (112-123).
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1989) "Processing strategies during reading : solving lexical ambiguity", in : M. Charolles (Ed.) *The resolution of discourse* (114-130). Hambourg, H. Buske Verlag.
- STANOVICH K.E., NATHAN R.G., WEST R.F. & VALA-ROSSI M. (1985) "Children's word recognition in context : spreading activation, expectancy and modularity", *Child Development* 56 (1418-1428).
- TANENHAUS M.K., LEIMAN J.M. & BIENKOWSKI M. (1982) "Automatic access of the meanings of ambiguous words in context : some limitations of knowledge-based processing", *Cognitive Psychology* 14 (489-537).

Annexe :
LE SCHEMA DE ELLIS version anglaise

