

## **ILS NE SAVENT PAS LIRE, POURQUOI ?**

Isabelle LEMPENS  
Ecole Lakanal-Campan  
Lille-Fives

Mon projet, en écrivant cet article, n'est évidemment pas de répondre à cette question, ce serait trop beau et surtout trop faux. Répondre de façon catégorique à cette question serait mettre bêtement un terme aux multiples recherches menées autour de la lecture-écriture ainsi qu'aux nombreux tâtonnements mis en oeuvre par des enseignants dynamiques.

Mon but est plutôt de vous faire part de ce que j'ai compris à l'heure actuelle des recherches qui sont menées en lecture-écriture et de ce que j'en fais en tant qu'enseignante en classe d'adaptation accueillant des élèves de C.P. et de C.E.1 en difficultés d'apprentissage.

### **FAIRE LE POINT SUR LES RECHERCHES EN LECTURE-ÉCRITURE : MISSION IMPOSSIBLE !**

Il me semble en effet très difficile de faire la synthèse de toutes les recherches menées actuellement en lecture-écriture. La lecture, son fonctionnement, son acquisition et ses troubles constituent un sujet sur lequel la littérature abonde et il ne suffirait pas d'un article pour en faire le tour.

La sensibilisation effectuée autour de l'illettrisme et de l'échec scolaire a motivé de nombreux travaux ces vingt dernières années qui s'ils nous apportent de nouvelles connaissances, sont de plus en plus difficiles à mettre en perspective de par leurs spécificités et leur pointillisme.

C'est le problème, il me semble, de toute recherche qui se veut scientifique. Pour pouvoir valider une hypothèse, il faut gérer le maximum de paramètres afin

d'éviter les interférences, il faut donc rétrécir le champ d'investigation et finalement par rapport à la question posée au départ, on n'obtient qu'un petit bout de réponse si tant est qu'on obtienne quelque chose.

De plus, de par la dynamique des recherches, les connaissances sur la lecture sont en perpétuel développement et ne sont que des « vérités » contextuelles par rapport à un moment donné et selon l'approche choisie.

## **Des recherches tous azimuts : un tour d'horizon**

Dans un premier temps, il me semble intéressant par un tour d'horizon de rendre compte des différentes approches dont la lecture a fait l'objet.

Dans son ouvrage *Mauvais lecteurs pourquoi ?*<sup>1</sup>, Jacques Fijalkow souligne ce caractère foisonnant et hétéroclite des informations relatives aux recherches en lecture ainsi que les insuffisances de leur organisation. Il propose un balayage des différents types de recherches conduites à ce jour en replaçant dans le contexte historique leur apparition. Il distingue ainsi cinq conceptions.

### *La conception organiciste*

Historiquement, c'est la première théorisation. Elle apparaît au début du siècle, et est de nature médicale (thèses neurologiques et génétiques). Le concept de dyslexie trouve son origine dans ce courant de pensée.

D'après ces recherches, il existe sans aucun doute des soubassements organiques à la lecture, certaines zones corticales jouant un rôle plus important que d'autres dans cette activité. Toutefois ces facteurs ne peuvent expliquer à eux seuls les faits observés, les données disponibles ne permettant pas de maintenir l'hypothèse d'un déterminisme organique des difficultés d'apprentissage de la lecture.

### *La conception instrumentale et cognitive*

Elle est impulsée par la psychologie scolaire vers 1945. Pour les cognitivistes, des déficits instrumentaux sont à l'origine des difficultés que rencontrent les enfants pour apprendre à lire. La tâche de ces recherches est d'identifier ces déficits (ce ne sont plus les structures nerveuses qui sont étudiées mais les fonctions psychologiques).

Au cours de ces vingt dernières années, et suivant le modèle anglo-saxon, l'activité des chercheurs se réclamant de la psychologie cognitive a conduit à un renouveau de la recherche en ce domaine dans des directions variées, et notamment du côté de l'intelligence, de la perception, des images, de l'intégration intersensorielle, de l'attention sélective, de la mémoire à court terme, du langage et des variables métalinguistiques.

1. Fijalkow J., *Mauvais lecteurs pourquoi ?*, P.U.F., 3<sup>e</sup> édition mise à jour, 1996.

Ces recherches s'avèrent polémiques dans la mesure où l'acte de lire est différemment appréhendé suivant les études, j'y reviendrai ultérieurement.

### *La position affectiviste*

Elle pose l'existence de troubles affectifs ou de caractéristiques de personnalité comme déterminant l'apparition de difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

Liée à la création des centres médico-psycho-pédagogiques (1963), l'approche psychanalytique domine, aujourd'hui, dans beaucoup d'institutions où sont pris en charge les mauvais lecteurs.

Mais si la méthode clinique approfondit plus qu'aucune autre l'étude des cas examinés, ce qu'elle gagne en compréhension elle le perd en extension (les observations sont difficilement généralisables).

Ainsi, si les données psychanalytiques montrent l'existence de troubles affectifs chez les enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, elles ne sont pas en mesure d'apporter des faits convaincants à la thèse selon laquelle ces troubles affectifs sont à l'origine des difficultés rencontrées en lecture.

La thèse inverse, qui voit dans ces troubles affectifs les conséquences des difficultés d'apprentissage de la lecture et non les causes, trouve de ce fait un regain d'intérêt.

### *La position du handicap socio-culturel*

Elle considère les différences dues à l'origine sociale des enfants en termes d'infériorité ou, dans un langage plus politique, en termes d'inégalités.

Il semblerait que ce soit au cours des années soixante que cette conception se soit structurée.

A la différence des autres conceptions présentées jusqu'ici, la conception du handicap socioculturel est souvent critiquée. Elle présente peu de recherches qui de plus, ne disposent pas véritablement de base expérimentale.

Le fait remarquable est que les écrits sur cette conception sont aussi foisonnants en propositions explicatives qu'ils sont avares en expériences de vérification, ce qui en soi ne ferait guère problème si, peu à peu, les mécanismes explicatifs invoqués n'en venaient, du fait de l'auteur et/ou du lecteur, à être considérés comme établis alors que seule leur formulation verbale l'a été.

### *La mise en question de l'école*

Ce n'est pas une attitude nouvelle. Elle consiste à attribuer l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture non pas à l'enfant lui-même mais à l'institution chargée de lui apprendre à lire.

L'examen des recherches consacrées à cette conception fait apparaître quatre variables scolaires susceptibles de mettre en cause la responsabilité de l'école dans les résultats obtenus par les enfants dans l'apprentissage de la lecture.

**La première est la méthode de lecture.**

Si pour certains la méthode est assurément la variable principale, elle est pour d'autres secondaire. La difficulté que l'on rencontre à confronter les différentes opinions est celle de la définition de la notion même de « méthode de lecture ». Il apparaît en effet que, selon les auteurs, ce qui est entendu par là peut aller de la désignation d'un manuel de lecture déterminé à celle de l'ensemble des pratiques pédagogiques mises en oeuvre dans la situation scolaire. Il est donc difficile de se prononcer en terme de supériorité de méthode de lecture mais le constat répété des différences observées amène à supposer qu'elle est un facteur non négligeable. Les recherches comparatives effectuées consistant le plus souvent à comparer une méthode nouvelle à une méthode traditionnelle concluent à l'existence de différences en faveur de la première, sans oublier que cette variable est difficilement isolable des autres.

**La seconde variable dégagée est la méthode pédagogique d'ensemble mise en oeuvre dans la classe.**

De ces travaux comparant pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne, nulle conclusion claire ne peut être tirée. L'avis de la plupart des auteurs ayant examiné cette question est qu'on ne peut pas considérer les méthodes traditionnelles pour responsables des difficultés rencontrées par les enfants dans l'apprentissage de la lecture.

**La troisième variable explorée concerne les comportements pédagogiques.**

L'hypothèse développée est que l'efficacité est supérieure dans les classes où l'enseignant pratique une pédagogie directe, se préoccupe de la réussite des enfants tout en faisant en sorte, dans un climat néanmoins chaleureux, que le temps effectif de travail de l'élève soit important.

Mais cette hypothèse n'est pas encore validée par l'étude de la fréquence des comportements pédagogiques effectivement pratiqués dans un échantillon représentatif de classes. Ainsi ce type de facteurs ne permet pas pour l'instant d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture.

**La dernière variable évoquée est le maître et ce indépendamment de la classe.**

Ce ne sont plus les comportements pédagogiques qui sont jugés susceptibles d'être responsables des difficultés d'apprentissage de la lecture, mais des caractéristiques professionnelles et/ou personnelles : le style cognitif (maîtres impulsifs ou réfléchis), l'expérience professionnelle et le niveau de diplôme, le sexe, les attentes sur la réussite scolaire des élèves.

Les expériences menées sur ces caractéristiques suggèrent que les élèves confiés à un maître réfléchi et expérimenté, quels que soient son sexe et ses diplômes, obtiennent de meilleurs résultats que les autres.

Bien que les attentes des maîtres sur la réussite de leurs élèves semblent influencées par l'appartenance sociale, l'origine nationale et les caractéristiques linguistiques de ces derniers, il serait dangereux de les considérer comme agissant de manière automatique sur les résultats en lecture des enfants.

Quelque intérêt que présentent les études consacrées aux facteurs scolaires, elles ne permettent pas d'affirmer que l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture est le fait de l'école.

Ce tour d'horizon même s'il nous permet d'embrasser l'ensemble des recherches menées jusqu'alors, n'est cependant pas très aidant d'un point de vue pédagogique.

Considérer nos élèves comme malades (« déficients organiques »), comme ayant des troubles affectifs ou comme « handicapés socio-culturels » ne résout rien (il faut faire avec !). Mettre en cause l'école et surtout se remettre en cause est une gymnastique que nous pratiquons tous (du moins, je l'espère).

En terme d'intervention pédagogique, les réponses seraient plutôt du côté des processus cognitifs et de la psychologie cognitive.

## La psychologie cognitive

En explorant ce champ de la recherche, il est difficile de ne pas baisser les bras tant les études et les ouvrages abondent, tant les approches sont, là aussi, différentes.

La lecture est appréhendée différemment selon les chercheurs. Les uns s'intéressent à la lecture experte, d'autres aux problèmes que pose son acquisition sous divers angles. Certaines conceptions ont influencé et influencent encore les pratiques pédagogiques, bien qu'en tant qu'enseignant, on garde le choix de suivre ou de ne pas suivre certaines pistes de recherche (de réponse ?).

Dans cette présentation qui n'est peut-être pas exhaustive, je vais tenter de faire le point sur ce qui se passe au niveau de la recherche en psychologie cognitive. Ma lecture n'est peut-être pas objective, mon souci étant davantage de trouver des pistes de réponses par rapport à l'acquisition de la lecture.

### *L'approche perceptivo-motrice : une approche dépassée*

La psychologie cognitive de la lecture a longtemps été dominée par l'approche perceptivo-motrice.

Cette approche héritée des travaux effectués dans l'après-guerre<sup>2</sup> a eu une exceptionnelle influence pendant près de trente ans, faute de nouvelles recherches et faute de connaissance de celles réalisées ailleurs.

On considérait alors que la lecture s'appuyait principalement sur l'analyse visuelle et auditive ou encore que le développement sensoriel et moteur était un élément fondamental dans l'acte de lire. Un autre courant décrivait l'activité de lecture en termes de mouvements oculaires, de points de fixation et d'éventail de vision.

Ces conceptions ont fortement influencé les pratiques pédagogiques dans et hors de l'école. La première a été à l'origine de multiples activités de « pré-lecture » et de « rééducation » qui visaient à développer l'équipement psycho-moteur ou les

2. Ajuriaguerra J. de « A propos des troubles de l'apprentissage de la lecture, critiques méthodologiques », *Enfance*, 1951, 5, p. 389-399.

instruments censés être le préalable ou le fondement du savoir-lire : sens du rythme, organisation spatio-temporelle, discrimination visuelle et auditive... La seconde a produit une quantité d'exercices qui prétendaient entraîner l'habileté perceptive et la vitesse du lecteur : élargir l'empan visuel, réduire les points de fixation, prélever des indices visuels... Ces deux conceptions oubliaient deux choses essentielles : la nature linguistique de l'objet ou du matériau à étudier (l'écrit) et la nature « intelligente » de l'action à effectuer (comprendre l'énoncé).

La recherche de déficits instrumentaux chez les mauvais lecteurs a donc à ce jour dépassé l'approche perceptivo-motrice et on peut trouver une continuité dans les thématiques abordées ces vingt dernières années<sup>3</sup>.

### *La nécessité de différencier le lecteur adulte de l'apprenant*

Beaucoup de chercheurs se sont intéressés au fonctionnement du lecteur adulte (pour une synthèse<sup>4</sup>). Mais, il est apparu que tirer de ce qu'on sait de la lecture experte des conclusions en ce qui concerne l'apprentissage, c'est oublier les spécificités de l'apprenant.

C'est voir l'enfant apprenti-lecteur comme un « lecteur modèle réduit ». C'est lui attribuer les qualités du lecteur confirmé, la seule différence entre les deux étant une aisance ou une adresse plus ou moins grande. « On fait comme si le fait de connaître la fin de l'histoire (le savoir-lire achevé et le comportement du sujet ayant terminé son apprentissage) suffisait à raconter l'histoire elle-même (l'évolution des capacités à interroger et traiter des énoncés écrits chez l'apprenant) »<sup>5</sup>.

C'est la possibilité aussi de voir l'apprenti-lecteur comme un « pré-lecteur » ou un « non lecteur », qu'il est inutile d'observer dans ses tentatives pour comprendre ou produire des textes écrits puisqu'il ne sait ni lire ni écrire.

En réponse à ces dérives, les recherches sur l'acquisition de la lecture se sont centrées, depuis plusieurs années, sur l'élaboration de modèles développementaux et sur l'évaluation de ces modèles (cf. les travaux de Frith, de Morton, de Seymour<sup>6</sup>).

D'autres chercheurs préfèrent partir du principe que c'est l'apprenti-lecteur qui peut montrer ce qu'est l'apprentissage de la lecture. Ainsi pour Chauveau (voir note n° 5), « c'est en observant comment s'y prennent les enfants pour (s')apprendre à lire et à écrire, en les regardant en train d'essayer de comprendre et de produire des messages écrits qu'on parviendra le mieux à appréhender les mécanismes et

3. Jaffré J.P., Sprenger-Charolles L., Fayol M., « Présentation », *Les actes de la villette, Lecture-écriture : acquisition*, sous la direction de Jaffré, Sprenger-Charolles, Fayol, éd. Nathan pédagogie, 1993, p. V.

4. Baccino T., Cole P., *La lecture experte, Que sais-je ?*, P.U.F., 1995.

5. Chauveau G., Remond M., Rogovas-Chauveau E., « Introduction », *L'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de Chauveau, Remond, Rogovas-Chauveau, L'harmattan, 1993, p. 8.

6. pour une présentation du modèle de Seymour : Lecocq P., Casalis S., « Les dyslexies » in M. Fayol, J.-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, D. Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F., 1992, p. 214-219.

l'évolution de l'acquisition-appropriation du langage écrit ». Il propose, à la manière des psychologues (Piaget, Vygotsky, Wallon), dans la lignée d'Emilia Ferreiro<sup>7</sup>, de regarder et d'écouter un sujet connaissant, un enfant qui cherche, s'interroge, comprend plus ou moins bien, change de point de vue, élabore des conceptualisations nouvelles et provisoires, construit progressivement des connaissances et des stratégies (pour une illustration voir *Recherches* n° 17<sup>8</sup>).

La théorie de la clarté cognitive développée par Downing et Fijalkow<sup>9</sup>, selon laquelle apprendre à lire consiste essentiellement à découvrir les fonctions et les règles de codage de l'écriture, n'est sûrement pas étrangère à cette prise de position.

### *Les relations entre décodage, identification de mots et compréhension*

Dans le monde entier, les enseignants discutent des mérites relatifs des approches de la lecture mettant l'accent soit sur le sens ou soit sur le code.

En France, ce grand débat a eu son heure de gloire : d'un côté, ceux qui affirmaient « lire c'est décoder », de l'autre, ceux qui déclaraient « lire c'est prévoir », « produire du sens », « formuler et vérifier des hypothèses ».

Le premier modèle renvoie à une conception « traditionnelle » des premiers apprentissages de la lecture qui se concrétise dans ce qu'on appelle le « B.A.BA » : pour apprendre à lire on part des niveaux linguistiques les plus simples (la lettre), pour arriver progressivement, via la syllabe, le mot et la phrase, au texte. Ce modèle est dit « ascendant » (bas-haut ou « bottom up ») parce que le point de départ du processus est justement constitué par les informations de « bas niveau ».

Par opposition à la conception précédente ce qui compte dans le second modèle c'est l'activité cognitive du sujet, la perception de formes globales (et non l'analyse), c'est-à-dire les informations de « haut niveau » qui, à elles seules, permettent de comprendre ce qu'on lit. La formule de Goodman, « la lecture est un jeu de devinette » résume bien cette conception défendue aussi par F. Smith<sup>10</sup> ou, en France par J. Foucambert<sup>11</sup>.

Même si certains croient encore à une conception romantique de la lecture basée sur l'idée que la lecture est une fonction naturelle qui se développe spontanément à partir de l'expérience libre de l'écrit, le sens prévalant sur la combinatoire<sup>12</sup>, la

7. Ferreiro E. et Gomez Palacio M., *Lire écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, C.R.D.P de Lyon, 1988.

8. Bracquart S., « S'essayer à écrire pour apprendre à lire », *Recherches*, n° 17, 1992, p. 5-22 ; Heems P., « Pourquoi "avion" tu l'écris pas toujours pareil ? », *Recherches*, n° 17, 1992, p. 23-42.

9. Downing J. et Fijalkow J., *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1984.

10. Smith F., *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris : Retz, 1980 (traduction partielle de *Psycholinguistics and reading*, New York : H.R.W., 1973).

11. pour une approche critique : Brassart D.G., « Dix ans après... l'effet Foucambert », *Recherches* n° 17, 1992, p. 65-95.

12. Charmeux E., « Faut-il passer par la combinatoire pour comprendre ?... et si oui, n'est ce pas la même chose que le déchiffrement ? », *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Bentolila A., Chevalier B., Falcoz-Vigne D., Paris, Nathan, 1991.

majorité des chercheurs s'entend pour dire que lire c'est à la fois décoder et comprendre (Adams et Starr<sup>13</sup>, Sprenger-charolles<sup>14</sup>).

Le problème est maintenant de trouver ce qui prévaut dans les processus complexes que la lecture met en oeuvre.

### **Le modèle interactif**

Beaucoup de chercheurs et de praticiens croient que l'instruction du code et l'exploitation la plus large possible des capacités langagières de l'apprenant ne sont pas incompatibles.

C'est le cas de Chauveau pour qui les processus dans le savoir-lire de base sont multiples et interactifs<sup>15</sup>.

Pour lui, le lecteur débutant doit posséder « le code » pour avoir accès au sens d'un message écrit qu'il rencontre pour la première fois. Bien sûr, il peut s'appuyer sur des mots qu'il reconnaît immédiatement parce qu'ils font partie de son « capital mots ». Il peut recourir à des « devinettes psycholinguistiques » en se servant d'informations extérieures au texte (par exemple une illustration ou sa connaissance préalable du thème) et en utilisant le contexte linguistique (des mots qu'il connaît déjà ou la place des unités dans la phrase). Mais il a besoin également d'un outil tout à fait efficace : l'habileté à traiter et identifier des mots nouveaux (non encore mémorisés).

Cependant, même si le décodage est l'une des principales opérations psycholinguistiques spécifiques de la lecture, ce n'est pas la seule. La compréhension d'un texte écrit pose, elle aussi, des problèmes particuliers. D'abord parce que, justement le lecteur doit faire deux choses en même temps : se centrer sur des fragments, des détails et suivre et reconstituer le sens de ce qui est écrit. Par ailleurs, le message verbal prend une forme matérielle tout à fait nouvelle lorsqu'il est transcrit (la chaîne orale se déroule dans un système à une dimension (le temps) tandis que l'écrit est réparti dans un espace à plusieurs dimensions), cette « gymnastique idéo-visuelle » est le propre de la lecture. Une autre condition matérielle joue avec force sur l'activité intelligente du compreneur : l'enfant n'entre pas dans un texte écrit comme il le fait avec un discours oral (sensible, phonique), il doit questionner son contenu, il doit reconstruire l'énonciation de l'autre. Enfin, comprendre un texte écrit suppose que l'enfant possède et utilise deux autres codes spécifiques à l'écrit, l'un permettant d'identifier d'emblée le support et le type de texte auquel il est confronté, l'autre réglant la cohérence et la lisibilité (mise en page, espaces, paragraphes, etc...).

L'activité de lecture comprend une troisième composante essentielle : le contrôle par l'enfant de sa démarche en fonction du but poursuivi. La lecture exige un comportement stratégique : ne pas perdre de vue l'objectif, organiser et stocker les informations sémantiques, réguler sa vitesse, vérifier qu'on a bien compris, traiter

13. Adams M. J., Starr B. J., « Les modèles de lecture », *Bulletin de psychologie*, n° 356, 1982, p. 695-704.

14. Sprenger-Charolles L., « Quand lire c'est comprendre : approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture », *Pratiques*, n° 35, 1982, p. 3-25 et p. 117-121.

15. Chauveau G., Rogovas-Chauveau E., « Les processus interactifs dans les savoirs lire de base », *Revue française de pédagogie* n° 90, 1990.



avec soin les éléments décisifs pour la compréhension, chercher ses erreurs éventuelles, évaluer ses ressources et ses compétences en lecture...

### **La primeur du décodage**

Par contre, d'autres chercheurs et Morais en particulier<sup>16</sup> soutiennent que l'acquisition de la lecture est essentiellement tributaire de sa composante de décodage. « L'absence d'incompatibilité entre l'approche par le code et l'approche par le sens n'implique pas que ces deux composantes du problème de la lecture soient d'égale importance, ni que leur importance respective reste la même au cours du processus d'acquisition ».

Pour eux, afin de comprendre le message écrit, il faut utiliser des processus d'analyse syntaxique et d'intégration sémantique, mais ces processus sont aussi à l'oeuvre dans la compréhension du langage oral. « Les processus spécifiques de la lecture sont ceux qui permettent de faire en sorte que la forme physique du signal graphique ne constitue plus un obstacle à la compréhension du message écrit » (voir note n° 17).

Le type de modèle cognitif des processus spécifiques de la lecture qui caractérise le lecteur habile, et qui rallie la majorité des chercheurs, comprend une voie de conversion grapho-phonologique, mais aussi une procédure d'identification fondée exclusivement sur des structures orthographiques. Des études de psychologie cognitive suggèrent, en effet, très fortement l'existence de cette voie, parfois appelée directe (parce qu'elle évite la médiation phonologique), mais qui comporte vraisemblablement l'activation de représentations orthographiques infra-lexicales à différents niveaux de structure (graphème, attaque/rime, syllabe, morphème). Certaines études suggèrent en outre, que la voie orthographique se développe chez l'enfant simultanément avec le développement de la voie phonologique, et sans doute en interaction réciproque. Morais affirme ainsi que les processus spécifiques de la lecture sont constitués par l'ensemble des processus d'identification phonologique et orthographique des mots.

Pour lui, la compréhension est le produit de la lecture, donc elle est déjà en quelque sorte au delà de la lecture. Elle est le but, mais dans la route qui y mène, l'impulsion est donnée par le décodage.

### **La place de la compréhension**

Pour beaucoup de chercheurs, même si la compréhension est la finalité de la lecture, les difficultés de lecture et d'acquisition de la lecture ne sont sans doute pas principalement liées à des problèmes de compréhension.

La compréhension de l'écrit est considérée tantôt comme au delà des acquisitions premières, tantôt comme assimilable à la compréhension de l'oral (même si la question des différences entre compréhension en lecture et compréhension de l'oral n'a pas souvent été abordée).

16. Morais J., « Compréhension/décodage et acquisition de la lecture », *Les actes de la villette*, p. 10-21, op. cit.

Il semblerait en effet que les bons décodeurs qui présentent une mauvaise compréhension en lecture montrent aussi des déficits dans la compréhension du langage oral.

### *La place du langage dans la lecture et son acquisition*

Le point de vue psycholinguistique qui s'est affirmé peu à peu s'intéresse moins au langage que parlent ou comprennent les mauvais lecteurs qu'à leur rapport au langage. L'abord du problème des mauvais lecteurs en termes métalinguistiques<sup>17</sup> a été abondamment développé (voir Gombert<sup>18</sup>). Mais à ce jour, les études ont surtout mis l'accent sur les aspects phonologiques et métaphonologiques alors que les variables sémantiques et syntaxiques ont moins retenu l'intérêt des chercheurs.

A ce niveau, les recherches faites ces dernières années indiquent que les capacités métaphonologiques, à savoir les capacités d'analyse du langage oral au niveau des éléments de la seconde articulation (syllabes et phonèmes entre autres), sont indissociables de l'activité de lecture. L'utilisation de la correspondance grapho-phonologique dans l'identification des mots écrits suppose en effet une capacité à identifier dans la parole les unités phonémiques à mettre en rapport avec les unités visuelles perçues.

Des recherches, il semble se dégager une hiérarchisation des capacités phonologiques. Lundberg<sup>19</sup> (voir aussi Lecocq<sup>20</sup>) décrit la sensibilité phonologique comme un enchaînement. Pour lui, la capacité à détecter les rimes serait prédictrice des capacités métaphonologiques plus élaborées impliquées dans l'identification et la manipulation intentionnelle de phonèmes sachant qu'il existe des éléments intermédiaires entre syllabes et phonèmes : l'attaque et la rime. Alegria et Morais<sup>21</sup> soulignent également la distinction à faire entre la prise de conscience de la syllabe (acte articulatoire unitaire) et celle du phonème beaucoup plus ardue. Treiman<sup>22</sup> insiste aussi sur les deux éléments phonologiques de la syllabe, l'attaque et la rime, composés chacun d'un ou plusieurs phonèmes et qui apparaîtront selon elle avant les phonèmes dans la conscience phonologique de l'apprenant.

17. Le terme « métalinguistique » renvoie au domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Les activités métalinguistiques comprennent les activités de réflexion sur le langage et son utilisation et les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres procédures de traitement linguistique (en compréhension comme en production).

18. Gombert J.E., *Le développement métalinguistique*, Paris, P.U.F., 1990 ; « Activité de lecture et activités associées », *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F., 1992, p. 107 à 140.

19. Lundberg cité par Gombert, *op. cit.* (1992).

20. Lecocq P., *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Bruxelles, Mardaga, 1991.

21. Alegria J. et Morais J., « Le développement de l'habileté d'analyse phonétique, conscience de la parole et l'apprentissage de la lecture », *Archives de psychologie* n° 47, 1979, p. 251-270.

22. Treiman R., « Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture » in L. Rieben et C. Perfetti, *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*, Delachaux Niestlé, Paris, 1989.

Ces capacités métaphonologiques semblent se développer au cours de l'apprentissage de la lecture tout en jouant un rôle facilitateur pour l'apprentissage. Les entraînements métaphonologiques précoces ont des effets sur l'apprentissage, mais l'apprentissage de la lecture a également un effet sur les capacités métaphonologiques.

### *La spécificité du français*

Le problème de la spécificité de la langue s'est alors posé.

Il semblerait que ce soit l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique qui rende nécessaire l'activation d'une compétence métaphonologique déjà présente mais, dans la plupart des cas, inutile avant ce moment.

Des études linguistiques sur la genèse de l'écriture (voir Jaffré<sup>23</sup>) et des liens qu'elle entretient avec la phonographie sont menées. L'apprentissage du décodage, de la relation graphèmes-phonèmes est supposé d'autant plus facile que l'écriture utilisée présente des régularités de relation grapho-phonétique.

Ainsi le français apparaît comme une langue moins régulière que l'espagnol ou l'allemand<sup>24</sup>, mais plus régulière que l'anglais. En français, il y a un petit nombre de mots dont la prononciation est soit partiellement irrégulière, soit déterminée par leur fonction dans la phrase, en anglais ces exceptions sont plus nombreuses (voir aussi Sprenger-Charolles<sup>25</sup>).

### *Les relations entre acquisition de la lecture et de l'écriture*

La question des relations entre acquisition de la lecture et de l'écriture est très souvent posée actuellement.

La nécessité de travailler conjointement sur la lecture et l'écriture est au centre de la plupart des modèles développementaux récents, en particulier ceux de Frith, de Morton ou de Seymour.

Lire-écrire sont de plus en plus liés sur le plan éditorial dans le contenu et dans les titres (Reuter<sup>26</sup>), cette piste de recherche, réexploitée aujourd'hui sous un nouveau jour grâce aux nouvelles données, semble prometteuse de nouvelles découvertes qui à leur tour permettront de nouvelles recherches.

L'histoire de la recherche en lecture ne fait que commencer et offre encore de nombreuses perspectives à explorer avant qu'on puisse répondre de façon catégorique à la question de départ : ils ne savent pas lire pourquoi ?

23. Jaffré J.P., « La phonographie : sa genèse et ses limites », *Les actes de la villette*, 1993, p. 22 à 36.

24. Wimmer H., « L'acquisition de la lecture dans une orthographe plus régulière que celle de l'anglais : points de divergence », *Les actes de la villette*, 1993, p. 97 à 107.

25. Sprenger-Charolles L., « L'évolution des mécanismes d'identification des mots », *Psychologie cognitive de la lecture*, 1992, p. 170 (le système phonique et graphique du français).

26. Reuter Y., *Les interactions lecture-écriture*, Actes de Colloque THEODILE-CREL (Lille, 1993), Bern, Peter Lang, 1994.

Chaque chercheur amène sa petite pierre à un édifice dont les plans ne sont pas encore bien établis et acceptés par tous.

Face à cela, nous enseignants, que pouvons nous bien faire ?

## **FAIRE DES CHOIX : C'EST POSSIBLE !**

A mon sens, il est dommage bien que tentant de faire comme si toutes ces recherches n'existaient pas. Quoique n'offrant pas de réponse définitive, les recherches donnent des pistes de travail et des occasions de se remettre en cause, à la condition, toutefois, de faire des choix.

Il semble, en effet, difficile de tout prendre en compte pour construire une démarche pédagogique. Chaque enseignant a sa sensibilité propre, son expérience, son vécu (formation et terrain), son intuition, ses remises en question pour s'orienter dans ce labyrinthe de données et tirer au mieux partie des recherches poursuivies.

Mon parcours ne vaut donc que pour ce qu'il est et n'a le mérite que de proposer l'idée selon laquelle chaque enseignant, à son niveau, est un peu chercheur lui aussi.

### **Mon vécu**

Sur le plan de la formation, j'ai une double casquette, dans la mesure où je suis institutrice spécialisée et étudiante en sciences de l'éducation.

Les enfants que je côtoie sont des enfants de C.P. et de C.E.1 signalés comme ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture-écriture et issus de milieux socio-économiques dits défavorisés. Fonctionnant en classe d'adaptation ouverte, les enfants sont accueillis par groupe-classe une heure à une heure et demie par jour.

### **Mon cheminement**

Lors de ma formation d'institutrice spécialisée, j'ai été séduite par le « modèle » interactif de la lecture qui me semblait bien décrire la complexité de l'acte de lire et offrait des pistes de travail à exploiter (des capacités à développer). Les travaux d'Emilia Ferreiro m'ont également passionnée, sa thèse basée sur l'observation et la prise en compte des écrits des apprenants offrait un outil d'évaluation diagnostique intéressant dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

Sur le terrain, deux problèmes se sont alors posés, l'un étant de savoir ce qui était le plus important au niveau des capacités à développer (mes élèves n'en maîtrisant aucune), l'autre étant de trouver comment faire évoluer leur représentation de l'écrit (certains élèves sur une année restant fixés à un stade présyllabique [production écrite sans aucune relation avec l'oral] ou à un stade syllabique [production écrite où chaque syllabe est représentée par un graphème]).

Sans bannir de mon enseignement les activités de « haut niveau » (formuler, invalider ou confirmer des hypothèses, rechercher des indices dans le texte ou le

contexte de supports variés, connaître implicitement les structures de la langue au niveau sémantico-syntaxique, distinguer les supports et les types d'écrits différents, mettre en oeuvre des compétences culturelles dans les formulations d'hypothèses), il m'a semblé essentiel pour la lecture et l'écriture de mots inconnus d'essayer de trouver ce qui pouvait être le plus important pour des enfants en difficulté sur tous les plans.

Cela m'est apparu d'autant plus important que la méthode de lecture utilisée aux C.P. est une méthode naturelle qui est sous-tendue, dans un premier temps, par le réinvestissement des mots globaux qui doit amener ensuite par analogies la découverte de syllabes ou de phonèmes, cela supposant de la part des apprenants une capacité de mémorisation et d'abstraction trop conséquente pour certains.

Pour les aider au niveau de la mémorisation, j'ai opté pour des activités d'écriture où tantôt ils pouvaient réinvestir des mots ou des parties de mots en s'aidant de référents, tantôt face à des mots inconnus ils devaient avoir recours au codage.

Confronter un apprenant à l'écriture, c'est pour moi lui offrir la possibilité d'exercer sa clarté cognitive, sa conscience phonique, sa mémoire plus concrètement que dans des activités de lecture. De plus en s'essayant à écrire, il donne plus à voir qu'en s'essayant à lire, me permettant ainsi plus facilement d'apporter des aides à l'apprentissage. J'étais de plus persuadée qu'un enfant capable de coder un mot inconnu, ne rencontrerait plus autant d'obstacle au décodage.

Pour qu'un enfant accède au codage, il faut déjà qu'il ait compris le principe du système alphabétique (à chaque phonème est associé un graphème), qu'il ait conscience des phonèmes contenus dans le mot oral, qu'il ait mémorisé le graphème ou groupe de graphèmes à associer à chaque phonème pour pouvoir établir la relation phonème-graphème, et le décodage semble mettre en jeu mais à l'inverse les mêmes opérations.

Je me suis donc intéressée de plus près à la clarté cognitive, à la conscience phonique, à la mémorisation de mots globaux et de graphèmes et à la mise en relation phonème-graphème. Je me disais que repérer des régularités sur ces quatre points chez des apprenants à un stade de représentation de l'écrit donné (voir E. Ferreiro note 7), pourrait me permettre d'intervenir de façon beaucoup plus efficace dans mon enseignement.

Malheureusement, comme le laissent sous-entendre les recherches engagées sur ces différents points, ces activités associées à la lecture interviennent dans l'apprentissage de façon interactive (elles sont à la fois prérequis et consécutives à l'apprentissage).

Ainsi par rapport aux observations que j'ai pu mener, un enfant du stade alphabétique a plus de clarté cognitive (une meilleure compréhension du concept structural de l'écrit en production et en réception, une meilleure compréhension des fonctions de l'écrit dans la mesure où il peut s'appuyer sur le décodage), une meilleure conscience phonique surtout des phonèmes, une meilleure mémorisation du capital-mots et surtout du capital-lettres, une meilleure mise en relation phonème-graphème qu'un enfant du stade syllabique.

De même, un enfant du stade syllabique a plus de clarté cognitive (une meilleure compréhension du concept structural de l'écrit uniquement en production, une égale

compréhension des fonctions de l'écrit), une meilleure conscience phonique surtout au niveau des phonèmes pour les mots simples (sans éléments intrasyllabiques), une meilleure mémorisation surtout du capital-mots et du capital-lettres, une meilleure mise en relation phonème-graphème qu'un enfant du stade présyllabique.

Tout s'imbrique et cela me conforte à penser que les choix didactiques doivent émaner à la fois des courants de recherche et des convictions personnelles intuitives qu'on se doit de remettre en cause.

Ainsi lors de ces observations, j'ai été étonnée du fait que des enfants au stade syllabique et donc capables de mettre en relation l'oral et l'écrit (produisant en écriture un graphème par syllabe prononcée) soient incapables de mener à bien l'opération inverse en lecture. Lorsqu'ils doivent retrouver parmi des écrits (plus ou moins normés), ceux qui correspondent à la dictée de « rat », « cheval », « papillon », « crocodile », « le rat mange du fromage », ils choisissent des écrits conformes sur des aspects extérieurs (normalité des lettres, maîtrise du graphisme) sans recourir à un ajustement oral/écrit. Ils s'essayaient à lire sans tenir compte de ce qu'ils ont appris de leurs essais d'écriture, comme si la relation oral/écrit ne fonctionnait qu'en production.

Cela me ramène à la nécessité de distinguer le lecteur expert de l'apprenant et de considérer que les liens que j'établis si facilement en tant qu'adulte-lecteur entre le décodage et le codage ne semblent pas si évidents à établir pour des enfants apprentis-lecteurs. C'est ce sur quoi, je réfléchis en ce moment faute d'avoir pu trouver une sorte de hiérarchisation des capacités à développer chez l'apprenant.

Ce choix va me guider dans mes prochaines lectures de recherches, me permettre d'appréhender l'apprentissage de la lecture sous un nouveau jour et ainsi peut-être de trouver de nouvelles aides à l'apprentissage. Cela ne me permettra pas de savoir pourquoi ils ne savent pas lire mais d'avoir juste quelques pistes de réponses qui relanceront sûrement d'autres questions.

Si c'est en cherchant à répondre à des questions insolubles que l'homme trouve finalement des réponses précises et définitives à toutes sortes d'autres problèmes, moi c'est en cherchant à savoir pourquoi ils ne savent pas lire que je trouve des raisons d'être enseignante.