

bons lecteurs sont ceux qui *devinent* le plus, les moins bons lecteurs ont de la peine à *inférer du sens à partir du contexte* et recourent plus facilement à la *lecture à haute voix*.

Si *relire attentivement la consigne* et le fait de *se souvenir d'un exercice équivalent* sont les comportements les plus fréquemment employés chez les lecteurs quels qu'ils soient devant une consigne à exécuter, la *relecture multiple* de cette consigne et la *demande d'aide* distinguent les lecteurs les moins habiles, lesquels tardent également à se mettre en action lorsqu'ils ne restent pas bloqués !

Sans entrer précisément dans le *questionnaire sur les goûts, pratiques et stratégies*, le constat optimiste d'élèves qui déclarent tous lire (généralement le soir à la maison, des livres et des journaux, des écrits de types narratifs de préférence) tranche avec ce qu'écrit Sylvie Sylvanise avec la collaboration de Gérard Chauveau dans « Le rapport à la lecture chez des mauvais lecteurs de sixième », à propos, il est vrai, d'élèves mauvais lecteurs regroupés dans une « classe lecture » ! Par contre, si le manque d'engouement manifesté par les élèves devant les questionnaires post-lecture peut se comprendre (situation d'échec ou de difficulté pour certains), il peut aussi être révélateur de pratiques systématiques qui peuvent faire penser à quelques-uns que lire, c'est répondre à des questions !

A propos, peut-être un jour se donnera-t-on les moyens de mettre en relation situation d'évaluation et pratiques habituelles des enseignants ... On ne peut quand même pas attribuer l'utilisation de stratégies non appropriées par les élèves seulement ou surtout à leur origine socio-culturelle et à la langue parlée à la maison !

Il apparaît donc d'évidence, et Anne Soussi le souligne avec force dans sa conclusion, que le principal travail de l'enseignant « *consiste à savoir comment les élèves s'y prennent pour comprendre un texte* (On aurait presque envie de dire, en plagiant Emilia Ferreiro, « Comment les élèves S'Y apprennent-ils ? ») et ce qui fait que parfois ils n'y arrivent pas. Connaître leurs stratégies, leur faire découvrir quelles sont celles qui s'avèreront inefficaces dans une situation et celles qu'il faut au contraire conserver est un travail considérable à développer en classe ».

« *Se centrer sur les réponses des élèves c'est aussi parler de la "remédiation"* » (Sylvie Sylvanise), « *enseigner des stratégies* » (M. Fayol et J. Giasson) sont des perspectives qu'il s'agit d'embrasser. La difficulté de la mise en œuvre est réelle. Des dispositifs sont prévus en France dans « Le nouveau contrat pour l'école » (les études dirigées à l'école primaire — proposition n° 16 ; circulaire du 6/9/94) — et au collège — proposition n° 31 — qui devraient aider à (ré)agir.

Alain Nicaise

■ BETRIX KÖHLER Dominique (1995) : *Orthographes en questions*. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne.

Il s'agit ici d'observer le « fonctionnement » d'une cinquantaine d'élèves de 2^{de} et 4^{ème} année primaire « dans différentes situations orthographiques ». La recherche se donne pour objectif de « décrire les représentations (...) de l'orthographe, d'observer les élèves aux prises avec des ouvrages de référence, de

mettre en évidence leurs doutes orthographiques, ou leur manque de doutes, de les confronter à certaines situations orthographiques créées à dessein pour qu'elles posent des problèmes. »

Pour cela et individuellement, les élèves sont soumis d'abord à un « entretien clinique » : « C'est quoi l'orthographe pour toi ? A quoi ça sert ? etc... ». Ils écrivent ensuite sous la dictée « quelques petites phrases » (2de année) ou une partie d'un texte (4ème année). Ils peuvent recourir à des dictionnaires. On leur demande de « souligner tous les mots sur lesquels ils hésitent ». Puis on leur dicte des homophones homographes ou hétérographes. Enfin, ils doivent classer une trentaine d'erreurs typiques des enfants de leur âge.

Si quasiment tous les élèves disent que *l'orthographe, c'est savoir écrire les mots...c'est où on apprend à écrire juste*, les élèves de 4ème année y ajoutent l'utilité sociale en particulier pour leur avenir. En ce qui concerne les difficultés qu'ils rencontrent, les **difficultés phonogrammiques** sont citées le plus fréquemment, même en 4ème année.

On n'est donc pas surpris de voir que, dans la dictée, les erreurs non phonogrammiques dominent nettement. Ni de constater que les doutes des 4ème année sont surtout phonogrammiques (ceux des 2de année étant difficilement analysables car diffus et variés). Ni non plus de constater, dans la dictée d'homophones, que, même en 4ème année, les homographes sont majoritairement différenciés (en général sans altération de la valeur phonique). Il est intéressant de constater que la justification dominante traduit une centration sur le signifié : *Ca veut pas dire la même chose, on prononce la même chose mais ça ne s'écrit pas la même chose*. Enfin, si les classements des erreurs ne deviennent majoritairement orthographiques qu'en 4ème année, là aussi, « les classements principalement phonologiques dominent ».

S'il est évident que les performances progressent de la 2de à la 4ème année, si les justifications deviennent plus précises et plus métalinguistiques, il est également évident que même en 4ème année la **représentation** du système graphique et de ses difficultés reste **dominée par la composante phonogrammique**. Il faudrait donc que les maîtres et les formateurs « partent des connaissances, des « **théories** » provisoires des élèves ». (C'est dans ce sens que vont Haas et Lorrot dans ce numéro). Cela permettrait en effet de créer en classe les conditions d'un enseignement par **résolutions de problèmes**, « à l'image, par exemple, de Rilliard et Sandon (1991) qui considèrent l'orthographe comme un moyen parmi ceux qui concourent à la production d'un texte et qui travaillent à créer des situations de production exigeant un ample travail de révision. »

Gilbert Ducancel

- GERVAIX Philippe (1995) : *Qu'avez-vous fait de votre participe passé ?* Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne.

Cette autre évaluation, réalisée dans le cadre du même centre de recherches, n'aborde pas, quant à elle, une question redevable d'un traitement phonogrammique ! Il est donc intéressant, non pas tant de voir quelles sont les performances des 155 grands élèves de 8ème et 9ème année aux accords des