

COMPÉTENCES DE LECTURE : QUELQUES ASPECTS DES DÉBATS EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Roland GOIGOUX,

Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation
de l'enfant (PSYDEE), Université de PARIS V

Résumé : Cet article présente quelques uns des points actuellement en débat au sein de la psychologie cognitive à propos de l'activité de lecture et de son apprentissage. Il rappelle que les modèles développementaux les plus récents accordent une place prédominante aux processus grapho-phoniques de l'apprenti-lecteur mais qu'ils négligent l'influence des conditions didactiques sur la variété des itinéraires d'apprentissage. Il montre que le clivage introduit entre «identification de mots» et «compréhension de textes» est le produit d'un découpage du champ de la psychologie expérimentale étudiant le lecteur expert plutôt que le fruit d'études développementales centrées sur l'apprenti. Il insiste en particulier sur l'aspect «local» de certains schèmes mis en oeuvre dans la lecture et sur la variété de leurs modalités de coordination progressive, notamment sous l'influence des conditions didactiques.

Au moment où la Direction des Ecoles de notre pays (Ministère de l'Education nationale) s'apprête à publier un texte sur la «répartition des enseignements concernant la maîtrise de la langue dans les différents cycles» (Direction des Ecoles, 1992), on assiste à une redéfinition des présupposés théoriques qui étayent les propositions didactiques concernant l'enseignement initial de la lecture. Ces présupposés sont pour pour une large part issus de la psychologie cognitive, actuellement en plein essor. La conception de la lecture qui sert de référent au texte ministériel repose par exemple sur une dichotomie entre deux activités mentales : «la première est celle par laquelle le lecteur reconnaît en quelques fractions de seconde et de manière infra-consciente les mots écrits, la deuxième est celle par laquelle il donne un sens à cette suite de mots provisoirement tenus en mémoire et intègre les informations qu'elle apporte» (Direction des Ecoles 1992, p. 30). Ce découpage psychologique, repris dans une perspective didactique, s'appuie sur une analyse de l'activité de lecture «experte» que nous nous proposons de préciser afin de mieux en indiquer l'intérêt mais aussi les limites, notamment en raison des lacunes des études développementales dont nous disposons. Nous nous interrogerons en particulier sur la validité des conséquences didactiques formulées à partir des études fragmentaires de cette activité cognitive complexe encore mal connue. Evoquant, par exemple, la capacité de reconnaissance directe des mots chez l'élève de cycle 2, le texte ministériel reconnaît que cette capacité s'accroît «sans que l'on sache encore vraiment ce qui produit son installation» (Direction des Ecoles 1992, p.30). Cet aveu

d'ignorance ne semble toutefois guère affecter la force des injonctions didactiques officielles : « l'essentiel, on en a aujourd'hui la certitude, est qu'une manipulation du code grapho-phonétique, nécessaire au dépassement de la phase de reconnaissance indirecte des mots, ait lieu pendant un temps suffisant (...) » (Idem p.32).

Nous plaçons pour notre part pour une certaine prudence et, dans la mesure où les résultats expérimentaux de la psychologie sont mobilisés au service d'une réflexion didactique, il nous paraît particulièrement utile d'indiquer les points sur lesquels le débat en psychologie est encore largement ouvert.

1 COMPÉTENCES DE LECTURE : DES CONCEPTIONS DIVERGENTES

1.1. Validité écologique des études expérimentales

Après une longue période marquée depuis les années 70 par la richesse des propositions des pédagogues, les psychologues et les psycholinguistes ont fait récemment une entrée en force sur le devant de la scène pédagogique. Cette entrée en scène a notamment été marquée par la réouverture d'un débat qui s'était développé durant les années 1975. Plusieurs chercheurs en effet sont intervenus publiquement pour s'opposer à la dérive représentée à leurs yeux par les pratiques pédagogiques de ceux qui, selon eux, conçoivent la lecture comme un « jeu de devinette ». Soucieux de redonner toute sa place à l'enseignement du « décodage », ils ont fait de la conscience phonique la condition première du savoir-lire et n'ont pas hésité parfois à avancer des propositions pédagogiques dans ce sens (Rieben et Perfetti 1989).

Ces propositions, qui visent à accorder une place accrue aux activités d'enseignement du code de correspondance grapho-phonétique et aux activités d'analyse segmentale de la parole, reposent sur une méconnaissance du paysage pédagogique francophone et sur une caricature des pédagogies « novatrices », présentées comme des pratiques laissant croire aux enfants par exemple que « le sens doit être deviné à partir de quelques mots connus, contenus dans le message, et du contexte » (Liberman et Shankweiler, 1989, p. 29).

La polémique ainsi engagée n'a sans doute guère contribué à développer les collaborations, fort rares, entre psychologues et didacticiens. Dans de trop nombreuses recherches, négligeant encore toute réflexion sur les conditions sociales de la construction des connaissances (Vygotsky, trad. 1985) et, en particulier, sur les conditions didactiques, des psychologues « naturalisent » des comportements qui sont en fait acquis au cours de l'enseignement. Pourtant tous les travaux qui se sont intéressés à cet aspect (voir par exemple Van Grunderbœck 1986, Barr 1975) montrent que la méthodologie d'enseignement détermine pour une large part les stratégies utilisées par les apprenants-lecteurs. Les variations sont importantes quant au rythme des progrès des enfants mais également quant à l'ordre dans lequel ces derniers franchissent les étapes successives de ce développement (Rieben 1989).

De nombreux résultats expérimentaux sont ainsi remis en question en raison de leur manque de « validité écologique ». « De vieilles théories sont en train de refaire

surface, nourries de faits abondants et bien établis, mais non généralisables car recueillis dans des contextes pédagogiques traditionnels» commente Fijalkow (1990, p. 33) qui ajoute que le débat devrait rebondir prochainement, «alimenté par les premières données recueillies dans des contextes pédagogiques nouveaux».

Pour l'instant toutefois, les méthodologies didactiques ne sont guère prises en compte, même à titre de variable indépendante, dans les plans expérimentaux de psychologie. Les seules références aux «méthodes pédagogiques» sont réalisées à partir de ce que les enseignants déclarent faire ; l'opposition grossière entre «méthode globale» et «méthode synthétique» encombre encore les études comparatives de psychologie et masque la complexité des situations scolaires. Un travail précis de description et de modélisation des situations didactiques reste à développer (Cf. l'article d'H. Romian dans ce numéro) notamment pour mieux comprendre la variété des itinéraires d'apprentissage des enfants (Goigoux, 1992a). Notre propre travail s'inscrit ainsi dans une conception «interactive» des rapports entre psychologie et didactique et s'oppose à un «applicationnisme» (Ropé, 1989) soucieux d'importer, dans le domaine de la didactique, des applications pratiques issues de la psychologie.

Si la psychologie analyse en effet les conduites et les conceptions qui leur sont sous-jacentes, la didactique de son côté, recherche les moyens de faire évoluer ces conceptions et les compétences qui leur sont associées. «La didactique s'appuie donc nécessairement sur la psychologie. Mais elle ne s'y réduit pas et pose réciproquement des problèmes nouveaux à la psychologie» (Vergnaud, 1987, p. 843). Le principal de ces problèmes relève des rapports entre développement et apprentissage. Les conduites observées par le psychologue ne sont pas indépendantes de l'expérience scolaire et extra-scolaire des enfants, pas plus que l'enseignement n'explique à lui seul ces conduites.

1.2. Compétences grapho-phoniques et grapho-sémantiques

1.2.1 Deux voies de traitement des données graphiques

Par définition la lecture s'exerce sur un message écrit ; les données sont donc des données graphiques (l'audition traite des données phoniques). L'analyse visuelle de ces données (identification des traits graphiques, des lettres, des mots...) permet ultérieurement deux modalités de traitement différentes par le lecteur :

- soit elles sont converties en données phoniques et assemblées grâce à un système de règles, pour être traitées ensuite comme les données issues de notre système auditif (on parle de «voie phonique» ou grapho-phonique ou encore de voie indirecte) ;
- soit elles sont «adressées» à notre lexique interne qui possède la mémoire des unités déjà rencontrées (on parle de voie lexicale ou grapho-sémantique ou encore de voie directe : le terme «d'adressage» évoque la métaphore informatique de l'adresse en mémoire).

Dans les deux cas le traitement peut aboutir à la compréhension mais le chemin parcouru n'est pas le même : décodage grapho-phonique dans le premier cas, reconnaissance graphique dans le second. Cette double possibilité d'accès aux significations, amplement étudiée chez le lecteur accompli (Ellis, 1989), est sous-estimée chez l'apprenti-lecteur : le développement de la voie phonique est l'objet de la quasi totalité des recherches actuelles, sans doute en raison de l'absence d'échanges dans ce domaine entre psychologie et didactique.

Depuis le début des années 80, de nombreux auteurs (Marsch et coll. 1981, Frith 1985, Morgan et Coltheart 1988) se sont engagés dans une modélisation de l'acquisition de la lecture en terme de stades ou de phases successives. Selon ces modèles, l'apprenti-lecteur débiterait par une courte phase logographique au cours de laquelle il reconnaîtrait une petite quantité de mots d'après leur « allure », puis il utiliserait exclusivement des stratégies de décodage grapho-phonique avant d'accéder finalement à une phase « orthographique » ou plutôt grapho-sémantique (cf Sprenger Charolles, 1989, pour une présentation détaillée). Ces modèles définissent le plus souvent un ordre de passage immuable d'un stade à l'autre et s'intéressent peu aux différences inter et intra-individuelles, pas plus qu'aux différences induites par les méthodes d'enseignement de la lecture. Leur rigidité ne leur permet pas de rendre compte de la complexité des processus observés en situation scolaire, notamment lorsque l'enseignement n'est pas structuré lui-même selon les progressions syllabiques des méthodes dites « mixtes » (Chartier et Hébrard, 1989, 1990). Même lorsqu'ils sont un peu plus souples, ils n'apportent guère d'informations sur les mécanismes de transition ; centrés sur les progrès dans les performances, ils ne modélisent pas les changements qualitatifs liés à l'acquisition de nouvelles compétences.

1.2.2 Une alternative : deux voies construites en interaction

Notre propre travail de recherche s'oppose à la conception linéaire de ces modèles et repose sur l'hypothèse d'une simultanéité et d'une complémentarité du développement des deux voies grapho-sémantique et grapho-phonique, notamment sous l'influence des conditions didactiques (Goigoux, 1992a). Il cherche à repérer les conditions d'apparition de phénomènes qui pourraient attester de la construction précoce de la voie lexicale en interaction avec la construction de la voie phonique. Il conteste par exemple que le traitement des données graphiques soit réduit au seul déchiffrage et que la nécessaire automatisation des procédures de bas niveau soit limitée à l'automatisation des procédures de décodage grapho-phoniques. A partir d'une hypothèse de forte interactivité qui envisage « des influences directes entre les processus contextuels et les processus graphiques » (Rumelhart et Mac Clelland 1981), il étudie dans quelle mesure un « pilotage » par les informations conceptuelles de haut niveau impliquerait une modification des processus primaires mis en jeu.

Dans cette hypothèse, la question-clé concerne la nature des procédures de « bas niveau » qui sont automatisées et rend par conséquent indispensable l'observation d'enfants apprenant à lire dans des conditions didactiques les plus variées possible. De nouveaux outils méthodologiques sont ainsi nécessaires pour observer,

par exemple, si l'attention portée par l'apprenti-lecteur aux indices graphiques est différente selon qu'elle sert à vérifier une anticipation du sens ou à trouver le sens à partir d'un oral reconstitué.

- Dans le premier cas, le rapport graphie/phonie par exemple aurait pour principale fonction d'être «réducteur d'incertitude» (Martinet, 1974), c'est à dire qu'il serait utilisé dans ses rapports d'opposition avec les autres signes afin d'établir des liens avec les niveaux surordonnés.
- Dans le second cas, un traitement exhaustif des correspondances grapho-phoniques serait nécessaire avant d'accéder aux traitements des niveaux supérieurs (comportements de lecture hiérarchisés et ordonnés chronologiquement depuis les niveaux des graphèmes, des combinaisons de graphèmes, de l'indexation et de l'étiquetage sémantique d'une phrase... jusqu'au niveau de la représentation sémantique globale du texte).

Les modèles «classiques» d'interaction (Perfetti, 1985) supposent que les éléments qui interagissent se soient constitués préalablement et en dehors de l'interaction elle-même. Au contraire, une hypothèse d'interactivité forte prédirait que, dans une démarche pédagogique reposant sur des modèles «descendants», le rôle et le mode d'utilisation des correspondances entre phonies et graphies seraient différents de ceux qu'ils ont dans une démarche à point de départ grapho-phonique.

Pour mettre à l'épreuve ces deux hypothèses il serait donc nécessaire d'étudier la complexité des traitements de bas niveau au regard de la nature des traitements descendants et des caractéristiques didactiques au sein desquelles se déroule l'apprentissage. Pourquoi de telles études sont-elles si rares ? Et en quoi le mode de structuration du champ de la recherche en psychologie s'oppose-t-il à de telles perspectives ? C'est ce que nous allons envisager maintenant.

2 L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN DÉBAT

2.1 Identifier les mots, comprendre le texte ?

La première caractéristique des recherches expérimentales actuelles sur la lecture est leur forte sectorisation en deux domaines interagissant très peu l'un avec l'autre :

- le domaine des processus de perception des mots et d'accès au lexique,
- le domaine des processus d'intégration sémantique, d'inférence et de représentation, c'est-à-dire de compréhension de textes.

Le premier domaine est celui qui a généré le plus de recherches ; celles-ci s'intéressent au traitement et à l'identification des mots isolés, considérés comme des composantes majeures de la lecture. A l'opposé, la lecture de textes par des enfants de 5 à 8 ans a rarement été l'objet d'études approfondies (Denhière et Baudet 1987b).

Le clivage entre perception et interprétation repose notamment sur l'idée que seuls les processus de bas niveau (traitement des données graphiques : traits, lettres, mots) sont spécifiques à la lecture car les processus de haut niveau

(mobilisation des connaissances du sujet et gestion de ses procédures de raisonnement) relèvent de mécanismes plus généraux de la compréhension du langage (Bertelson, 1986). C'est cette séparation des objets d'étude de la psychologie qui nourrit aujourd'hui le renouveau du clivage entre «lecture» (entendue comme une activité de reconnaissance des mots) et «compréhension» (au sens de compréhension des textes).

L'étude du développement de la compréhension est peu avancée, sans doute en raison du fait que tout se modifie simultanément et en interaction : les signifiants disponibles (lexique...), les signifiés (bases de connaissances), les procédures, les capacités de contrôle, etc. (Fayol, 1989). L'interprétation du fonctionnement des articles par exemple mais aussi des connecteurs, des éléments anaphoriques et des formes verbales se modifie sensiblement au cours du développement. C'est pourquoi il est si difficile d'étudier la compréhension de textes par des enfants, même lorsque la complexité lexicale est contrôlée. De plus on sait que la compréhension d'un texte, fruit d'une élaboration complexe et cyclique telle qu'elle a été modélisée par exemple par Kintsch et Van Dijk (1978, trad. dans Denhière, 1984), repose sur un «pilote» exercé en fonction des buts du lecteur et de la prise en considération de schémas conventionnels de textes (Denhière, 1982). Or ces deux dimensions sont également très largement absentes des recherches de psychologie cognitive ce qui permet de mesurer la distance qui nous sépare encore d'une théorie générale de l'acquisition de la lecture.

2.2 Conclure sur l'apprentissage à partir de l'étude de la lecture experte ?

La psychologie expérimentale, qui s'est principalement intéressée à l'étude du mouvement des yeux au cours de la lecture et à l'étude du lexique mental, n'a pas abordé les questions du développement notamment pour des raisons méthodologiques (mouvements céphaliques du jeune enfant, impossibilité d'utiliser les tâches de décision lexicale, trop faible étendue du lexique et trop forte variété interindividuelle...). C'est le lecteur expert qui est étudié en laboratoire, pas l'apprenti.

Les débats concernant tous les aspects de la lecture «experte» ne sont certes pas clos mais les modèles théoriques dont on dispose permettent de dégager de larges points d'accord (Cf. par exemple les «Entretiens Nathan», Nathan 1991 et 1992). Ils représentent un bon point de repère pour examiner les modèles développementaux dans la mesure où ceux-ci doivent être capables de rendre compte de la manière dont un apprenti-lecteur va progressivement tendre vers cette lecture experte. Mais cela ne signifie pas que l'on puisse bâtir des modèles de l'activité de l'apprenti lecteur par simple «transposition» des modèles de l'expert en particulier pour les acquisitions de l'enfant entre 3 et 8 ans, largement dépendantes de son milieu familial et scolaire (Rieben, 1989). Il n'est pas raisonnable non plus de considérer le fonctionnement d'une activité au stade où elle est déjà fortement automatisée comme modèle de cette même activité en cours d'apprentissage. Le lecteur et le lecteur-débutant ne peuvent pas être étudiés en usant des mêmes paradigmes expérimentaux.

Le terme «identification de mots», par exemple, n'a pas le même sens dans les travaux portant sur l'expert (automatismes décrits par Ségui et Beauvillain, 1988) et dans ceux concernant l'apprenti (les processus s'apparentent plutôt alors à des résolutions de problèmes : durées plus longues, essais et erreurs, solutions incorrectes...). Tous les travaux qui minimisent le rôle du contexte dans l'identification des mots s'appuient, à la suite de Fodor (1983, trad. 1986), sur le caractère irrépressible et automatique de la reconnaissance lexicale (Ségui, 1991) : pour l'apprenti-lecteur, au contraire, les données contextuelles semblent avoir une importance déterminante dans le calcul qui conduit à la résolution des problèmes d'identification. Ce calcul n'est pas le fruit d'un comportement déviant qu'il faudrait remplacer au plus vite ainsi que l'affirment les défenseurs d'une conception additive du développement (dont la question semble être : «que faut-il ajouter à un apprenti lecteur pour qu'il devienne un expert ?»). Il s'agit sans doute d'une étape dans un développement qui est caractérisé par la coexistence de procédures très diverses, à un moment donné, pour un même enfant : celui-ci fait feu de tout bois !

La vision qu'on a des processus cognitifs à travers les expériences sur les temps de réaction ou la lecture de mots isolés a peu de rapport avec celle issue de l'étude des apprentissages scolaires. Il faut à l'évidence une meilleure intégration de ces différentes perspectives. «La psychologie de laboratoire éclaire plus complètement et plus rigoureusement certains processus élémentaires que ne peut le faire la psychologie de terrain, mais inversement la psychologie de laboratoire ne saisit pas dans leur fonctionnalité certains processus essentiels de la cognition comme la conceptualisation, les apprentissages à long terme, et le traitement de situations complexes» (Vergnaud, 1991).

Le problème majeur de la psychologie du langage se préoccupant aujourd'hui de l'apprentissage initial de la lecture est de mieux cerner les totalités fonctionnelles en jeu. Les travaux récents ont beaucoup reposé sur des oppositions entre «experts» et «novices», «bons» et mauvais» lecteurs : ces comparaisons ont montré leurs limites. De nouveaux travaux devront être engagés dans une perspective développementale accordant une importance accrue à l'étude des mécanismes de transition entre différentes «étapes» de ce développement.

2.3 Les traitements en cours de lecture : simultanété et interaction

Depuis les travaux de Piaget (1923) la psychologie s'était attachée à la description chronologique des produits du fonctionnement cognitif de l'enfant. Depuis une vingtaine d'années, avec l'essor de la psychologie cognitive, elle a surtout développé des recherches sur le fonctionnement cognitif lui-même, au détriment cette fois d'études développementales articulant fonctionnement et développement. S'il existe par exemple un nombre important d'études consacrées au traitement du récit par des enfants de plus de 8 ans, on n'en trouve guère concernant des enfants plus jeunes. Et encore s'agit-il de situations où les textes sont lus à haute voix par les expérimentateurs (Denhière et Baudet, 1987).

Les principaux résultats des études du fonctionnement cognitif du lecteur convergent toutefois vers une conclusion importante : les traitements perceptifs, syntaxiques et sémantiques qui concourent à la délinéarisation du flux d'informations en provenance du texte sont effectuées simultanément et en interaction. Lors de la lecture, par exemple, de textes «cohérents» (Dubois et Aubret, 1988), les lecteurs utilisent prioritairement les informations lexicales et pragmatiques disponibles ; lorsque les textes deviennent incohérents, ils recourent à l'information syntaxique pour tenter une interprétation du texte . Le calcul syntaxique, souvent redondant dans les langues naturelles, semble utilisé comme un dispositif de secours quand le texte devient difficile, incohérent ou pragmatiquement improbable. Les «bons» lecteurs sont ceux qui sont capables de mettre en oeuvre des stratégies de «haut niveau» en négligeant le traitement syntaxique, ou encore, «d'utiliser rapidement et efficacement les diverses sources d'informations les plus disponibles et les plus sûres du texte» (Dubois et Aubret 1988, p. 60). Il s'agit là d'une conception proche de la «vicariance» des traitements développée par Reuchlin (1978) et selon laquelle le lecteur pourrait recourir, dans la compréhension, à diverses heuristiques qui permettent un usage efficace des différents indices disponibles dans un texte.

Les études sur l'apprentissage de la lecture (Perfetti, 1985) s'accordent également pour admettre que chaque individu possède une capacité limitée de ressources cognitives : le problème de l'allocation de ces ressources aux différentes composantes de la tâche se pose donc de manière cruciale pour le jeune enfant. Lorsque l'apprenti-lecteur consacre au traitement de surface du texte l'essentiel de ses ressources cognitives, il n'en dispose plus suffisamment pour mener à bien les activités de compréhension proprement dites. Les différences interindividuelles (notamment selon l'âge et les rythmes d'apprentissage) pourraient ainsi être interprétées comme des différences d'attribution de ressources aux différents subprocessus (ceux-ci demeurant par ailleurs identiques entre 6 et 8 ans par exemple).

2.4 Le rôle du pilotage contextuel dans la compréhension

Ces différents résultats ont parfois été utilisés pour renforcer les propositions didactiques, à nos yeux très réductrices, visant à focaliser l'enseignement initial de la lecture sur les activités de reconnaissance de mots isolés. Inversement les exercices qui cherchent à favoriser l'anticipation (exercices à trous, closure...) ont été dénigrés, accusés de «renforcer les stratégies qui sont celles des lecteurs les moins performants». (Sprenger Charolles, 1986). De telles conclusions nous semblent reposer sur des transpositions peu rigoureuses de certains travaux de psychologie vers la didactique, faute sans doute d'avoir soigneusement défini le domaine de validité des cadres théoriques évoqués. Faute en particulier de préciser ce qui relève de l'identification ou de la compréhension, de l'activité du lecteur adulte ou de celle de l'apprenti, de l'apprentissage de l'enfant ou de l'activité d'enseignement du maître. L'idée, par exemple, que le contexte phrastique ne puisse pas favoriser la lecture d'un mot est étayée par les travaux concernant les processus «d'accès au lexique» des lecteurs experts. Transposée à l'activité de lecture de l'apprenti, elle repose donc sur deux confusions majeures : une confusion entre les différents temps de traitement lors de l'activité de lecture des mots et une confusion entre les différentes procédures des «experts» et des «apprentis».

Les travaux qui montrent en effet qu'il n'existe pas d'interactions entre les informations syntaxiques et lexicales dans la phase initiale de «l'accès au lexique» (composante du système de traitement du langage relatif aux connaissances du sujet sur les mots de la langue) reposent sur une hypothèse modulariste, largement dominante en psychologie du langage mais soumise à un débat critique (Le Ny, 1989). Le concept de modularité (Fodor, 1983) étaye l'idée selon laquelle «l'accès au lexique» est insensible aux effets de contexte dans la mesure où le traitement du langage s'effectuerait dans des modules séparés, n'échangeant pas d'informations entre eux et impénétrables par les processus cognitifs centraux. On parle de modèles *autonomes* pour caractériser cette absence d'échanges entre différents modules de traitement, isolés et «encapsulés».

Selon ces modèles, les effets facilitateurs du contexte-phrase ne seraient pas dus aux traitements cognitifs de niveau supérieur (aux anticipations par exemple) mais induits, de manière automatique et non consciente, par la présence, au sein de la phrase, de mots reliés au mot-cible (on parle alors de contexte «virtuel»). Dans ce cas les effets observés auraient leur origine au niveau intralexical c'est-à-dire non sémantique. Autrement dit ce serait la cooccurrence fréquente de deux mots qui déterminerait les connexions étroites entre leurs représentations lexicales et qui conduirait, de manière passive, à leur activation (Segui et Beauvillain, 1988).

Lorsque certains résultats expérimentaux vont dans un sens contraire (Morton, 1982) et que leurs auteurs défendent l'idée que l'état d'activation de la représentation d'un mot puisse être modifié par les informations phrastiques via le système cognitif (on parle alors de modèle *interactif*), les partisans de la thèse modulariste avancent que les effets observés tradiraient plutôt des processus tardifs (postaccès lexical) de vérification et d'intégration de l'information lexicale et syntaxique.

Ce débat, bien que très «technique», présente l'avantage de mieux situer la portée des recherches précédentes : les travaux que nous venons d'évoquer ne concernent *que les tous premiers instants* (le premier dixième de seconde) de l'identification des mots par un *lecteur expert*. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que le contexte phrastique ne soit pas déterminant pour la *compréhension* du mot identifié dans la mesure où les opérations qui conduisent à l'identification du mot sont distinctes de celles qui sont à l'origine de l'activation de la signification. Les différentes acceptions d'un mot ambigu, par exemple, seraient toutes activées dans un premier temps avant que les données contextuelles ne permettent au lecteur de n'en retenir qu'une seule.

Les psychologues s'accordent à reconnaître l'importance décisive des traitements descendants sur la compréhension des mots et, bien plus encore, sur l'interprétation des propositions qui incluent ces mots (Le Ny, 1989), mais la plupart d'entre eux situent le rôle de ce «pilotage contextuel» au delà de l'étape initiale de l'accès lexical.

Chez le jeune enfant toutefois, aucun travail n'a pu mettre en évidence de tels phénomènes d'encapsulation cognitive dans la mesure précisément où les processus d'accès lexical ne sont pas encore automatiques (Perruchet, 1988). On ne peut donc

pas s'appuyer sur le caractère autonome des traitements de bas niveau pour rejeter l'idée d'interactions entre les informations syntaxiques et lexicales. Bien au contraire, nos propres résultats (Goigoux, 1992a) montrent que la «dépendance contextuelle» lors des premières étapes de l'identification des mots, loin d'être la stratégie des «mauvais lecteurs», caractérise tous les apprentis-lecteurs, même les meilleurs. En voici une illustration à travers une tâche de lecture de mots, adaptée à partir d'une idée de Perfetti et Roth (1981).

2.5 Un exemple de lecture de mots en contexte par des enfants de cycle 2

Nous avons réalisé cette étude auprès de 84 enfants, issus de 17 classes différentes dont nous avons décrit par ailleurs les caractéristiques didactiques (Chenouf, Foucambert et Goigoux, 1992). Elle a duré vingt-deux mois, entre le troisième trimestre de grande section de maternelle et le second trimestre du cours élémentaire première année.

Dans l'une des conditions expérimentales retenues, on a fait apparaître les mots-cibles en position terminale dans un contexte linguistique composé le plus souvent de deux phrases. Le mot-cible venait achever et clore la seconde phrase.

Exemple de phrase lue par l'expérimentateur : *«Maman ne veut pas que l'on fasse marcher la télé trop fort. Elle dit que l'on risque de déranger les ...»*. A cet instant le mot «voisins» apparaissait sur l'écran d'un ordinateur et l'enfant devait l'identifier le plus vite possible.

Pour analyser le rôle du contexte dans l'identification des mots, nous avons fait varier la force de celui-ci et nous avons rendu les mots-cibles tantôt fortement prédictibles, tantôt modérément prédictibles, tantôt tout à fait surprenants (*«Arrivé au parc il a décidé de commencer à manger un peu. Il a ouvert son sandwich pour avaler un morceau de... [girafe]»*).

Nous avons ainsi réalisé une «mise en scène» des interactions entre les connaissances préalables du lecteur (favorisant ses anticipations) et les données graphiques à l'aide d'un logiciel (Goigoux, 1991b) qui nous permettait d'enregistrer les temps d'identification des mots et les erreurs commises par les enfants. Nous avons réitéré cette procédure à six reprises au cours de l'apprentissage initial afin d'analyser l'évolution de ces erreurs et de ces temps d'identification au fur et à mesure que les enfants avançaient dans leur apprentissage.

Nous avons étudié les erreurs apparues tout au long de l'année en portant particulièrement notre attention sur celles qui étaient systématiques (celles qu'un enfant répète quelle que soit la situation de lecture) et celles qui étaient persistantes (qui se reproduisent pour un même enfant, dans la même situation, mais à des moments distincts, par exemple à deux mois d'intervalle). Ces erreurs sont les traces de la production des enfants ; elles sont révélatrices de leurs compétences tout autant que de leurs ignorances. Pour chaque réponse proposée nous avons tenté de repérer quels étaient les niveaux de contrainte respectés par l'enfant ; autrement dit de comprendre jusqu'à quel point les réponses erronées étaient «exactes».

Nous avons observé ces contraintes d'un triple point de vue : sémantique, syntaxique et graphique. Pour les mots en contexte par exemple, nous avons classé les erreurs en trois catégories, très simples, mais dont il est intéressant de suivre l'évolution dans le temps.

* ERREUR 1 : «anticipations sans contrôle graphique». Le mot est acceptable sur le plan sémantique mais il n'a rien à voir sur le plan graphique avec le mot proposé. *Son instrument de musique n'était pas très gros. Pourtant il savait que dans les grands orchestres on avait souvent besoin d'une ... (flûte).* Magali propose «batterie».

* ERREUR 2 : «sens acceptable et ressemblance graphique», c'est à dire prise en compte des aspects sémantiques, syntaxiques et, au moins partiellement, des aspects graphiques (grapho-phoniques ou/et grapho-sémantiques). *Quand on est dans la rue, au milieu des voitures, il y a mille dangers. Il faut faire très attention de ne pas se faire ... (écraser).* Ousmane propose «écorcher». *Quel drôle d'endroit pour cacher tes bonbons : jamais je n'aurais pensé à les chercher dans la ... (poubelle)* Magali propose «bouteille».

«écraser / écorcher» ; «poubelle / bouteille»

Dans les deux cas, la réponse est acceptable, tant sur le plan sémantique que syntaxique.

Dans les deux cas, la ressemblance évaluée sur des critères formels est indéniable : lettres initiales communes, graphèmes communs, redoublement de consonnes, etc. Ces ressemblances à elles-seules ne nous suffisent toutefois pas à trancher entre deux interprétations concurrentes : déchiffrage partiel ou reconnaissance visuelle approximative ?

* ERREUR 3 : «priorité au déchiffrage sur le sémantique». Les réponses ne sont pas des mots complets ou bien elles sont des mots sans rapport avec le contexte. *Au retour de la récréation Vincent pleurait très fort.. Un camarade l'avait poussé et il était tombé sur les ... (cailloux).* Flora propose «cai / lou» (problème de segmentation graphémique).

Sans entrer dans le détail de l'analyse des erreurs retenons simplement que leur évolution dans le temps (aux second et troisième trimestres de C.P.) fait apparaître tout d'abord une diminution globale du nombre d'erreurs accompagnée d'une augmentation des non-réponses. Les enfants ont pris progressivement conscience que la lecture n'est pas un jeu de devinette et ont refusé peu à peu de répondre lorsqu'ils n'avaient aucun indice graphique connu. L'accroissement du nombre de non-réponses ainsi a été un indicateur de progrès!

Cette évolution s'est ensuite caractérisée par une diminution du nombre de «devinettes sans contrôle» (ERR1) puis par une augmentation du nombre d'erreurs acceptables sur le plan du sens et qui présentent certaines similitudes graphiques (ERR2) avec le mot-cible. Nous avons enfin constaté une stagnation puis une

diminution de ces interactions partielles (ERR2) au profit d'une augmentation des «déchiffrages bornés» (ERR3).

Ex : 10% des réponses erronées recueillies au début du troisième trimestre de cours préparatoire n'avaient aucun sens en contexte car elles étaient le plus souvent des «non-mots» (déchiffrages inachevés ou erronés). Ce pourcentage avait triplé deux mois plus tard! A noter de plus que ce résultat a été observé dans toutes les conditions didactiques et qu'il ne semble pas pouvoir être interprété comme l'effet d'un enseignement syllabique.

Autrement dit un progrès d'ensemble s'est accompagné d'une régression locale.

- Le traitement du contexte a tout d'abord permis aux enfants de proposer des réponses prenant en compte au moins une partie des données graphiques. Il leur a permis de prendre le risque d'une lecture, de quitter la devinette et de réussir des interprétations correctes.
- Ensuite les données contextuelles ont été momentanément négligées lorsqu'il a fallu «payer le prix» d'une réponse précise en toutes circonstances, à travers un décodage exhaustif. (Ce prix peut être évalué : par la proportion d'erreurs de décodage et par l'allongement substantiel des temps de traitement.)
- Le contrôle par le sens, enfin, a repris le dessus grâce à une automatisation croissante des procédures des traitements de bas niveaux. A ce moment-là, les erreurs ont disparu et les temps de traitement sont devenus équivalents, quelle que soit la force du contexte.

3 DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE LECTURE

3.1 Flexibilité et points d'équilibre dans l'acquisition des compétences

Comme on vient de la rappeler, la lecture est un savoir-faire qui met en jeu simultanément des compétences de niveaux cognitifs très différents. Son apprentissage se caractérise par une dialectique incessante entre les différents niveaux et, par conséquent, par l'extrême variété des points d'équilibre successifs auxquels accèdent les enfants.

3.1.1 *Savoir utiliser différents jeux d'hypothèses disponibles*

Au lieu d'opposer voie lexicale et voie phonique par exemple, ou de n'envisager leur construction que de manière successive (Morgan et Coltheart, 1988), il nous semble raisonnable de penser que ces deux modalités coexistent très tôt chez les jeunes apprentis-lecteurs dont les traitements sont caractérisés par une faible automatisation. A une même étape du développement de l'enfant, peuvent se combiner des processus automatiques de reconnaissance des mots, relativement indifférents aux informations contextuelles, et des effets de contexte qui relèvent d'un traitement contrôlé mais pas nécessairement conscient. Cette hypothèse est d'autant plus crédible que le fonctionnement cognitif repose sur un principe d'efficacité, «avec

des redondances et des voies d'accès multiples qui en assurent la souplesse d'adaptation et la sécurité de fonctionnement» (Caron, 1989). Elle fait appel à un processus d'équilibration, très semblable à ceux décrits dans la théorie piagétienne (Inhelder et Cellérier, 1992) : il s'agit d'une recherche par l'enfant de la solution optimale, compte tenu de ses moyens, au problème du rapport «coût-profit» des opérations de pensée qu'il investit dans la situation.

Durant le développement, pourtant si mouvant, certaines conduites de l'enfant sont très organisées et très stables. L'activité de lecture est l'objet de plusieurs «modèles théoriques» dans la tête de l'enfant, modèles qui coexistent sans être bien coordonnés, mais qui permettent de traiter, chacun pour leur propre compte, certaines classes de situations. A un même moment de leur développement les enfants ont à leur disposition plusieurs jeux d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue écrite : il est donc important de rechercher ce qui, dans une situation donnée, conduit l'enfant à mobiliser telle hypothèse plutôt que telle autre. Illustrons cette idée sur un exemple emprunté à notre propre travail de recherche.

3.1.2 Variation des compétences manifestées selon les situations

Exemple : Jean-Baptiste (décembre de C.P. ; 6 ans et demi)

L'expérimentateur écrit sous les yeux de l'enfant la phrase :

«*Le déménageur porte une table sur son dos.*».

Il la lit à haute voix à l'enfant et lui demande de la répéter.

Il interroge ensuite l'enfant afin de vérifier s'il est capable d'établir une correspondance exacte entre les mots de la chaîne écrite et ceux de la chaîne orale.

Jean-Baptiste réussit parfaitement cette épreuve (il la réussissait déjà au mois d'octobre).

Pourtant, quelques heures plus tard, en cherchant à interpréter une phrase dont il ne connaissait pas la «traduction» sonore (mais dont il possédait une représentation iconographique) Jean-Baptiste n'hésite pas à utiliser d'autres modalités de correspondance entre oral et écrit.

Face à la phrase «*L'enfant est malade : il dort dans son lit.*» il propose : «*/en/fant/dort/au/cou/cher/du/so/leil.*», en pointant du doigt chaque mot écrit au fur et à mesure qu'il prononce toutes les syllabes successives.

La différence entre les deux procédures (très fréquente chez des enfants de même niveau) est liée aux différences de contraintes imposées par les tâches. Dans le premier cas, les modalités de l'entretien avec l'enfant conduisent à isoler chaque mot oral. Le sujet interrogé n'a plus alors qu'à établir une correspondance terme à terme depuis un oral connu vers un écrit déjà fractionné en mots. Dans le second cas, la signification n'est qu'approximativement évoquée par l'image et la forme orale exacte n'est pas connue. C'est la chaîne écrite qui est donnée comme point de départ pour une recherche de segmentation au sein d'une chaîne orale hypothétique. La plus petite unité de segmentation de l'oral rapidement disponible pour Jean-Baptiste, comme pour la plupart des enfants de son âge, est la syllabe : il utilise cette unité pour la projeter sur la chaîne écrite découpée par les blancs inter-mots.

L'enfant dispose de plusieurs modèles qui sont parfois longs à se coordonner en un modèle unique ; cette construction passe par des paliers qui constituent autant de points d'équilibres provisoires. Or le travail didactique doit savoir s'appuyer autant sur ces paliers d'équilibre que sur les occasions de déséquilibre. Ce qui signifie concrètement qu'il est conduit à renforcer en certaines circonstances des conduites dont on sait qu'elles seront dépassées par la suite. Obligation à laquelle l'enseignant, imprégné du modèle achevé de l'activité, a parfois du mal à se résoudre ; aussi bien par exemple le maître le plus «traditionnel», qui refuserait que l'enfant joue à la devinette, que le maître le plus «novateur» qui rejeterait en bloc les conduites de déchiffrement.

3.2 La théorie génétique d'E. Ferreiro en débat

De ce point de vue, le travail qui offre à l'enseignant de cycle 2 la meilleure initiation à l'observation des conduites mises en oeuvre par les enfants est sans nul doute celui d'Emilia Ferreiro. Il lui propose en effet une excellente description de la découverte d'un nouvel objet langagier et de l'élaboration progressive par l'enfant d'hypothèses de plus en plus puissantes sur le fonctionnement de la langue écrite.

Ferreiro a montré qu'il existait une véritable psychogenèse de la langue écrite, autrement dit qu'il était possible de distinguer des étapes successives dans la conceptualisation de la langue écrite et de les rattacher entre elles. Trois périodes essentielles sont distinguées au cours de cette psychogenèse. Au cours de la première période, l'enfant recherche les paramètres distinctifs entre marques graphiques figuratives et non figuratives (différence entre l'écriture et le dessin) ; il repère les suites de lettres comme de nouvelles entités se substituant aux objets de référence et cherche les conditions d'interprétation des entités graphiques. Au cours de la seconde période il précise les modes de différenciation entre ces différentes entités et prend en compte les aspects qualitatifs et quantitatifs des enchaînements de lettres. Dans une troisième période enfin, l'enfant découvre les relations entre les unités de l'oral et celles de l'écrit : c'est la phonétisation de l'écriture qui se réalise en prenant appui sur des unités syllabiques puis sur des unités alphabétiques.

Le travail de Ferreiro (1977, 1982, trad. 1988, 1989) permet notamment de comprendre pourquoi les enfants qui n'ont pas atteint un niveau suffisant de conceptualisation de la langue écrite sont en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. On a pu constater par exemple (Goigoux, 1992b) qu'à l'issue du premier trimestre de cours préparatoire, près d'un quart des élèves n'est pas capable de réussir l'épreuve de correspondance entre chaîne orale et chaîne écrite soumise à Jean-Baptiste. Comment construire une analyse des correspondances entre graphies et phonies au sein de chaque mot alors même que l'invariance de la transcription oral/écrit n'est pas installée à l'échelle du mot ? Nous faisons pour notre part l'hypothèse qu'il s'agit là d'un seuil qui peut être considéré comme critique pour les progrès futurs.

La théorie de Ferreiro est une référence indispensable à tout travail génétique mais elle reste un cadre ouvert, soumis au débat (Fijalkov, 1992). Dans le cadre de ce débat, trois séries de remarques nous semblent plus particulièrement utiles à une réflexion didactique.

3.2.1 La confusion lecture/écriture

Le travail de Ferreiro a une telle ampleur qu'il ne prend sans doute pas suffisamment soin de distinguer, à chaque fois que cela serait nécessaire, les conduites des enfants selon la nature de leurs activités de lecture/écriture et les caractéristiques propres aux situations dans lesquelles elles s'exercent. Ferreiro (1989) en particulier semble négliger quelque peu cette dimension fonctionnelle lorsqu'elle récuse la distinction, jugée «scolaire», entre lecture et écriture, se privant ainsi d'observer les décalages temporaires très importants et les conceptualisations différentes entre les deux activités.

En ne distinguant pas lecture et écriture, en réduisant l'étude de la première à celle de la seconde, on néglige les contraintes spécifiques qui pèsent sur telle ou telle situation de production ou d'interprétation de l'écrit. Or, poser le problème des compétences à acquérir en lecture-écriture, c'est poser non seulement la question de leur contenu mais aussi celle des conditions de leur exercice. Les compétences des enfants doivent être analysées comme des savoir-faire valides pour des classes de situations données. Nos propres travaux portent sur les limites de ces classes de situations et ils mettent en évidence le caractère très local des schèmes mobilisés par l'activité précoce de lecture (Goigoux, 1992b).

Voici, à titre d'exemple, les productions écrites de Chérazade, une enfant de six ans et neuf mois, en février de cours préparatoire.

- pot
- bureau
- lampadaire
- congélateur
- il a cassé le pot de fleurs.

3 III La Fore Le Ferme

4 C en emmer

1 Pore de = berrnebe
= berdo.

Au même moment, la même enfant, était parfaitement capable de comprendre le sens des trois phrases ci-dessous, associées à un dessin représentant une chambre d'enfant en désordre.

«Il est 8 heures : Julie va partir à l'école.

Mais elle a perdu son manouri dans sa chambre.

Julie écrit toujours avec son manouri bleu sur son cahier de calcul.»

La compréhension est suffisamment fine pour que l'enfant puisse proposer le mot «stylo» comme synonyme du pseudo-mot «manouri», qu'elle est par ailleurs capable de prononcer.

Cet exemple illustre bien l'importance des décalages temporels que l'on peut constater entre les compétences de lecture et d'écriture d'un même enfant. Il met en évidence la nécessité de différencier quatre processus distincts :

- un processus lexical de lecture,
- un processus phonique de lecture,
- un processus lexical d'écriture,
- un processus phonogrammique d'écriture.

Nous ne reviendrons pas sur les deux premiers largement évoqués depuis le début de cet article. Nous insisterons par contre sur les deux derniers, très souvent confondus.

Comme dans le domaine de la lecture, durant les dix dernières années, ce sont en effet les études portant sur la pathologie (Beauvois et Delbecq-Derouesné, 1990) qui ont permis de préciser ces processus mis en oeuvre dans l'activité d'écriture des mots. Elles ont révélé, pour l'écriture, la même dissociation que pour la lecture en deux processus distincts, l'un phonogrammique, l'autre lexical. Ces deux termes, parfois ambigus, permettent toutefois de différencier :

- un processus assurant la transposition de la chaîne sonore en chaîne écrite grâce à l'utilisation des règles de conversion phonie-graphie ;
- un processus assurant la transposition de mots entendus, pensés ou prononcés, en mots écrits dont le sujet possède une représentation en mémoire.

Les pathologies spécifiques identifiées sur chacune de ces quatre voies ont permis d'affirmer leur dissociation fonctionnelle. Depuis les travaux de Frith (1979) ou de Morton (1980), on postule par exemple que les processus de reconnaissance du mot en lecture sont totalement différents des processus de production en écriture. Autrement dit que les connaissances de l'orthographe impliquées dans la lecture seraient différentes de celles impliquées dans l'écriture.

3.2.2 Les relations d'ordre entre les différentes étapes : ordre total ou ordre partiel ?

La seconde critique que l'on peut adresser aux études développementales telles que celle de Ferreiro concerne la notion «d'ordre total», c'est à dire le passage obligé par toutes les phases successives et dans l'ordre défini dans le cadre de la théorie.

Nous allons illustrer cette idée sur un contre-exemple issu de nos propres travaux. L'épreuve proposée est une situation «d'écriture inventée» (Ferreiro, 1988, p. 14) où l'on a demandé aux enfants d'écrire des mots, puis une phrase, sous la dictée.

Ludovic (6 ans) ; fin de grande section de maternelle.

Les items proposés sont :

- rat
- vache
- papillon
- rhinocéros
- le rat croque un gâteau.

XVU
W

POP

~~rh~~.ric

~~le~~ rh h n n k.

Ludovic écrit en silence sauf «papillon» pour lequel il prononce /pap/ et «rhinocéros» pour lequel il déclare «c'est comme /ri/».

Dans la phrase la seule graphie explicitée est [l] qu'il nomme «un».

Il redit la phrase de mémoire, sans marquer de temps d'arrêt entre les mots.

Cette écriture, qualifiée de syllabico-alphabétique selon la typologie de Ferreiro, atteste que l'enfant est à la recherche d'un système de transcription des unités de l'oral : le «mur du son» est franchi (Fijalkow, 1991b).

Ludovic, six mois plus tard (fin du premier trimestre de C.P.)

- pot
- bureau
- lampadaire
- congélateur
- il a cassé le pot de fleurs.

- poe

- p^oAe

- 000

- 1 A O p e

- il a p^oe A l e A e p o L de fili~~x~~* *pot*

Ludovic a recours à une écriture alphabétique et manifeste une exigence de quantité. Après avoir écrit [po] il déclare : «j'ai écrit que deux lettres mais il y en a plus...» et il rajoute [e].

* *bureau*

Il découpe «bureau» en deux syllabes qu'il répète plusieurs fois avant de déclarer «je ne sais pas» puis d'écrire [poAe] grâce aux encouragements de l'expérimentateur («Essaye d'inventer ...»). Il produit une graphie qui est une variation sur le motif graphique tracé préalablement : il ajoute seulement une lettre, très visible en majuscule. Ce procédé est très caractéristique de la phase «pré-syllabique» décrite par Ferreiro.

* *lampadaire*

Ludovic procède de la même manière pour «lampadaire» : il répète plusieurs fois les trois syllabes en les découpant nettement puis écrit [000] avant de s'exclamer : «c'est que des O!»

Il s'agit ici d'un retour à une écriture typiquement «syllabique», chaque graphie retranscrivant une syllabe isolée à l'oral. A noter que la valeur sonore conventionnelle de cette graphie («O») n'est pas respectée.

* *congélateur*

Ludovic répète trois fois «congélateur» sans le segmenter en syllabes et écrit [1 Aope].

On retrouve la procédure «pré-syllabique» utilisée pour écrire «bureau» : nouvelle variation de l'ordre des lettres de la graphie de base. Le principe de différenciation inter-figural est respecté : deux mots qui signifient des choses différentes ne peuvent pas s'écrire de la même manière, mais une variation minimale suffit pour les distinguer.

* *il a cassé le pot de fleur.*

Ludovic répète tous les mots de la phrase un par un avant de les écrire.

- Plusieurs mots («les mots-outils») sont correctement orthographiés : ces mots ont été mémorisés et sont disponibles en production écrite.
- La segmentation en mots est respectée ce qui atteste d'une maîtrise significative des correspondances entre chaîne orale et chaîne écrite (cf. supra).
- Les deux mots lexicaux inconnus (cassé et pot) donnent lieu à de nouvelles combinaisons des quatre lettres initiales (variation inter-figurale).
- «Fleur» enfin est l'occasion d'un début de transcription alphabétique, rapidement abandonné.

Autrement dit, en quelques minutes, Ludovic utilise une demi-douzaine de procédures correspondant à différents niveaux de conceptualisation de la langue écrite. Certes la typologie proposée par E. Ferreiro permet parfaitement de rendre compte de ces productions. Mais son modèle génétique nous semble impuissant à expliquer une telle diversité chez un même enfant, à un même moment du développement.

Les apparentes régressions (conduites «pré-syllabiques») de Ludovic, qui a pourtant atteint le niveau alphabétique dès la fin de la grande section, ne peuvent s'expliquer que par la prise en compte de trois aspects sans doute trop négligés par E. Ferreiro :

- la diversité des schèmes disponibles d'un même enfant ;
- la diversité des pratiques pédagogiques ;
- la double possibilité d'accès à une production graphique (accès lexical et accès phonique).

Sur ce dernier point notons que Ferreiro qualifie par la négative les exigences ne relevant pas de la recherche de correspondance grapho-phonique : elle les nomme «pré-syllabiques» pour indiquer que «le mur du son» n'est pas encore franchi. Elle enferme ainsi une catégorie descriptive féconde en une étape développementale dont le statut psychogénétique nous semble discutable. De ce fait elle se prive d'une possibilité d'interpréter ces écritures lorsqu'elles sont produites par des enfants comme Ludovic, dont on sait qu'ils ont franchi depuis longtemps cette étape de conceptualisation, du moins pour certaines catégories de situations.

3.2.3 Des acquisitions conflictuelles

Il nous semble que cette faiblesse du modèle pourrait facilement être corrigée si l'on acceptait de considérer les caractéristiques de telles écritures comme la marque d'une recherche de type logique correspondant à des niveaux successifs d'exigences formelles et préfigurant les modalités d'accès au lexique mental de l'enfant par des voies «directes» c'est à dire non médiées par la phonologie. L'exemple de Ludovic révèle un niveau de conflit entre les exigences d'une écriture lexicale (exigences graphiques, formelles : variation, quantité...) et celles d'une écriture phonique. Ce conflit est réglé en faveur des premières en raison des conditions didactiques particulières dans lesquelles se déroule son apprentissage :

au mois de décembre en effet, Ludovic n'a «bénéficié» d'aucune activité d'enseignement du code de correspondance grapho-phonique.

Ferreiro insiste à juste titre sur deux niveaux de conflit que l'enfant doit gérer dans sa conquête de la langue alphabétique : conflit endogène (en fonction des règles qu'il s'est lui-même fixées et qu'il doit progressivement modifier) et conflit exogène entre ces règles et celles des écritures normées, socialement reconnues. Mais ces conflits ne doivent pas masquer un autre niveau de conflit, qui traverse les deux premiers et qui est issu des contradictions potentielles entre «exigences graphiques» et «exigences grapho-phoniques». Un dilemme parfois traduit en termes pédagogiques par les deux formules concurrentes : «ça s'écrit comme on l'a déjà vu écrit» ou «ça s'écrit comme ça se prononce» ! Et qui ne peut être dépassé que grâce à une analyse du système orthographique du Français (Catach, 1980 ; Jaffré, 1991) et à la prise de conscience, par les enfants eux-mêmes, de la complexité des correspondances entre les unités de la chaîne écrite et celles de la chaîne orale.

CONCLUSION

«La démarche d'Emilia Ferreiro pour comprendre le sens des progrès de l'enfant nous incite à prolonger ses recherches» concluent Besse, De Gaulmyn et Ginet (1988, p. XXVIII) dans leur introduction de «Lire-écrire à l'école» (Ferreiro 1988) après avoir indiqué quelques pistes de recherche engagées dans les écoles françaises. Il nous semble toutefois que la poursuite de ce travail ne pourra véritablement conduire à un affinement des modèles génétiques de l'acquisition de la langue écrite que dans la mesure où d'importantes coopérations entre psychologues et didacticiens seront réalisées. De nouvelles études développementales auprès de jeunes enfants (surtout entre 5 et 8 ans) devront être conduites sur toutes les facettes de l'activité de lecture et à propos de situations d'utilisation de l'écrit très diverses, tout en combinant des outils expérimentaux multiples tels que les entretiens cliniques, les tâches expérimentales «classiques» (études en temps réel) et les expérimentations didactiques. Ce dernier point est vital dans la mesure où les clivages entre objets d'études (identification de mots, compréhension de textes, etc.) correspondent actuellement à des clivages dans les paradigmes expérimentaux sans que nous sachions dans quelle mesure les résultats qui valident telle ou telle hypothèse sont dépendants des outils expérimentaux utilisés. Pour espérer comprendre la transformation des processus en jeu dans l'activité de lecture, il faudra en particulier s'efforcer de les étudier à l'intérieur de situations ayant une forte validité «écologique», principalement à l'école, mais en prenant soin de s'intéresser à des enfants confrontés à des dispositifs didactiques variés (reposant notamment sur des présupposés théoriques divergents) tels qu'ils existent actuellement, en particulier dans les pays francophones.

Le 7 avril 1992

BIBLIOGRAPHIE

- ALEGRIA J. et MORAIS J. (1989) Analyse segmentale et acquisition de la lecture in L. RIEBEN et C. PERFETTI. (eds) : «*L'apprenti-lecteur*», 173-196, Delachaux et Niestlé.
- BARR R. (1975) The effect of instruction on pupil reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 10(4).
- BEAUVOIS M.F., DEROUESNE J. (1982) Recherche en neuropsychologie et rééducation : quels rapports ? in *Rééduquer le cerveau* SERD X. et all., P. Mardaga ed., Bruxelles.
- BEAUVOIS M.F., DELBECQ-DEROUESNE J. (1990) Comment définir les capacités de patients atteints d'une lésion cérébrale ? Intérêt du principe de modularité en neuropsychologie. in FAYOL M. et MONTEIL J.M. (Eds) : *La psychologie scientifique et ses applications*. Del Val, pp 99-23.
- BERTELSON P. The onset of literacy : liminal remarks. (1986) *Cognition*, 24, 1-30.
- BESSE J.M. (1990) L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, N°90, 17-22
- CARON J. (1989) *Précis de psycholinguistique*, Paris, P.U.F.
- CATACH N. (1980) *L'enseignement de l'orthographe*, Nathan.
- CHARTIER A.M. et HEBRARD J. (1990) «Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques», *Le Français aujourd'hui*, 90, pp. 100-109.
- CHARTIER A.M. et HEBRARD J. (1989) *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Centre G. Pompidou-BPI.
- CHENOUF Y, FOUCAMBERT J. et GOIGOUX R. (1992) Décrire les pratiques d'enseignement de la lecture au cycle II. *Les Actes de lecture*, N°37, pp 77-92.
- DENHIÈRE G. (1982) Schéma(s) ? Vous avez dit schéma(s) ? *Bulletin de psychologie*, N° spécial, 35, 341, 803-819.
- DENHIÈRE G. (1984) *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DENHIÈRE G. et BAUDET S. (1987a) La compréhension, la mémorisation et la production de textes : aspects développementaux. in J.A. RONDAL (Eds), *Traité de psychologie du langage*, Liège, Mardaga.
- DENHIÈRE G. et BAUDET S. (1987b) Traitement du texte in RONDAL J. et THIBAUT J.-P. (Eds) : *Problèmes de psycholinguistique*. Mardaga, pp 43-85.
- DIRECTION DES ECOLES, Ministère de l'Education nationale (1992). «*Maîtrise de la langue : langage oral, lecture et production de textes à l'école maternelle et élémentaire. Répartition des enseignements dans les différents cycles.*» Document ronéoté, version du 13 janvier 1992.
- DUBOIS D. et AUBRET J. (1988) Stratégies syntaxiques et compréhension de la langue écrite, *Langue Française*, N°80, pp 51-62
- ELLIS A.W. (1989) *Lecture, écriture et dyslexie*, Londres 1984, Delachaux et Niestlé, Neuhâtel-Paris.

- FAYOL M (1989) Exposé de synthèse au *colloque annuel de la Société Française de Psychologie*. Lille ; doc ronéoté.
- FERREIRO E. (1977) «Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture» *Revue Suisse de psychologie*, 36, 2, 109-130.
- FERREIRO E. (1988a) «L'écriture avant la lettre» in H. SINCLAIR *La production de notation chez le jeune enfant*, 18-70, P.U.F. .
- FERREIRO E. et GOMEZ PALACCIO M. (1988b) *Lire-Ecrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP.
- FJALKOV J. (1990) L'enjeu du débat in Y. Chenouf et C. Doquet (Eds) *Lire de 5 à 8 ans*. Paris, A.F.L..
- FJALKOV J. (1991) L'écriture inventée au cycle des apprentissages in *Lire/écrire*. Dijon, CRDP.
- FJALKOV J. (1992) Entrer dans l'écrit : niveaux successifs. Communication au *colloque INRP 25-26 mars 1992*. A paraître, L'Harmattan/INRP.
- FJALKOV J. et LIVA A. (1988), «La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant», *European Journal of Psychology of Education*, III, 4, 431-447.
- FODOR J. (1986) *La modularité de l'esprit* Ed. Minuit. (Modularity of Mind, Cambridge MIT Press, 1983).
- FRITH U. (1985) Beneath the surface of a developmental dyslexia. In PATTERSON, MARSHALL & COLTHEART *Surface dyslexia* Hillsdale. NJ : Erlbaum. 1985.
- GOIGOUX R. (1991 a) «Recherche 5-8 ans : présentation du logiciel Caviar». *Les Actes de Lecture*, N°36, 18-27.
- GOIGOUX R. (1991 b) «Les 5-8 ans et les modèles interactifs» in A. BENTOLILA (Eds) *La lecture : théories et pratiques*, Nathan, 192-197.
- GOIGOUX R. (1992a) «Etude longitudinale de l'apprentissage de la lecture au cycle II», in Nathan (Ed.) *Entretiens Nathan : «De la lecture à l'écriture»*. Paris, Nathan.
- GOIGOUX R. (1992b) La lecture au cycle II : variété des itinéraires d'apprentissage. *Actes du 5ème colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)*, Montréal, mai 1992, à paraître.
- HEBRARD J. (1988) «Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles», *Langue Française*, 80, pp. 111-128.
- JAFFRÉ J.-P. (1992) *Didactiques de l'orthographe*, INRP/Hachette Éducation.
- KINTSCH W. et VAN DIJK (1978). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes (1978) ; in *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits ; Dehnière*. Lille, Presses universitaires de Lille, 1984.
- LECOCQ P. (1991) *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Mardaga.
- MARSH G., FRIEDMAN M., WELCH V. and DESBERG P. (1981) A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In MAC KINNON & WALLER, *Reading research : advances in theory and practise*. Vol 3 New York. Academic Press.

- MIGEON M. (1989) *La lecture à l'école, Rapport au Premier Ministre*. Le livre de poche / CNDP
- MORGAN S. & COLTHEART M. (1988) Does reading develop in a sequence of stages ? *Cognition* 30, 139-181. 1988.
- NATHAN (Ed.) (1991) Actes des premiers «Entretiens Nathan» : «*La lecture*» ; Paris, Nathan.
- NATHAN (Ed.) (1992) Actes des deuxièmes «Entretiens Nathan» : «*De la lecture à l'écriture*» ; Paris, Nathan.
- PERFETTI C.A. (1982) Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture. *Bulletin de psychologie*, n°356, 571-578.
- PERFETTI C.A. (1985) *Reading ability*, New York, Oxford University Press.
- PERFETTI C. et ROTH S. (1981) «Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill» in LESGOLD et PERFETTI (Eds) *Interactive processes in reading*, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, 269-297.
- RIEBEN L. (1989) Analyse cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture. *Psychologie Française*. N°34-4, 263-270.
- PIAGET J. (1923) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- RIEBEN L. et PERFETTI C. (1989) «*L'apprenti-lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*», Delachaux et Niestlé.
- RIEBEN L., MEYER A. et PERREGAUX C. (1989), «Différences individuelles et représentations lexicales : comment cinq enfants de six ans recherchent et copient des mots», in L. RIEBEN et C. PERFETTI. (ed) : «*L'apprenti-lecteur*», Delachaux et Niestlé.
- ROPE F. (1989) Aspects socio-institutionnels et intellectuels d'une discipline en émergence : la didactique du Français langue maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 35-46.
- SEGUI J. et BEAUVILLAIN C. (1988) Modularité et automaticité dans le traitement du langage : l'exemple du lexique. in P. PERRUCHET (Eds) ; *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles, Mardaga.
- SEGUI J. (1991) La reconnaissance visuelle des mots, in R. KOLINSKY, J. MORAIS et J. SEGUI (Eds) : *la reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles*, Paris, P.U.F.
- SEIBEL C. (1984) Génèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, N°67, 7-28.
- SPRENGER CHAROLLES L. (1986) Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, n°52, pp.9-29.
- SPRENGER CHAROLLES L. (1989) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approches psycho-linguistiques. *Revue Française de Pédagogie*, N° 87, 77-106.
- VAN GRUNDERBEECK N. et al. (1986) Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté. *Revue Française de Pédagogie*, n°74, 23-28.

- VERGNAUD G. (1987) «Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant». *Psychologie*, sous la direction de J. PIAGET, Ed La Pléiade.
- VERGNAUD G. (1991) Pourquoi la psychologie cognitive ? *La pensée*, 282, p9-19.
- VYGOTSKY L.S. (1985) *Pensée et langage*, Moscou 1934 ; Trad. Fr., Paris, Ed. Sociales.