

QUAND LIRE C'EST LIRE

Nicole MÉNAGER
LIRL - UPRES « Anthropologie Clinique »
Université de Rennes 2

Résumé : Cette recherche, qui s'inscrit dans le cadre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur le Langage de Rennes 2, et qui a fait l'objet d'un programme de recherches aux Facultés de Namur en Belgique, a pour champ disciplinaire les apprentissages fondamentaux en langue maternelle, l'enjeu étant de mettre les fondements de la problématique d'apprentissage de la lecture-écriture à l'épreuve des recherches en linguistique clinique. A partir de ces recherches, et des travaux effectués sur les stratégies de l'apprenant, l'article a pour but d'analyser les insuffisances de la démarche d'apprentissage consignée dans les manuels, et de proposer des éléments de remédiation prenant en compte à la fois les capacités formelles de l'apprenant et les compétences requises par le savoir lire-écrire, plus spécifiquement dans le cadre des rapports entre langage et écriture.

Toute problématique d'apprentissage implique à la fois une certaine conception des contenus de l'apprentissage et une certaine représentation des capacités de l'apprenant ; c'est donc sur ces deux registres, qui concernent l'« objet » et le « sujet » de l'apprentissage, que nous nous proposons d'analyser les insuffisances de la problématique d'apprentissage de la lecture-écriture consignée dans les manuels scolaires. Cette analyse s'inscrit dans le cadre d'une théorie fondée sur l'expérimentation clinique (1), théorie qui conduit, d'une part, à infirmer la conception de l'écriture alphabétique sur laquelle se fonde la problématique d'apprentissage de la lecture, et, d'autre part, à dissocier les modalités rationnelles auxquelles l'enfant a émergé de leur actualisation qui relève d'un processus d'apprentissage, dans lequel prend place toute initiation scolaire.

Partant de ces recherches cliniques, et des travaux effectués sur les différentes stratégies utilisées par des lecteurs débutants, travaux qui se font également l'écho des effets de la problématique d'apprentissage de la lecture que mettent « en pages » les manuels scolaires, cet article a pour but de proposer des éléments de remédiation prenant en compte à la fois les capacités formelles dont dispose l'élève et le fonctionnement de l'écriture alphabétique, c'est-à-dire la façon dont le sens se trouve graphiquement produit.

1. LES RAPPORTS ENTRE ÉCRITURE ET LANGAGE

Bien que l'une des compétences relatives au savoir lire-écrire soit communément formulée en termes de relations graphie-phonie, il appert que dans la démarche adoptée dans la quasi totalité des manuels d'apprentissage, c'est, de fait, l'étude successive des différents phonèmes de la langue qui organise l'apprentissage de ces relations, apprentissage fondé d'un point de vue linguistique sur une théorie de l'écrit qui postule une hiérarchisation des principes phonographique et sémiographique : homologuant le phonème en tant qu'unité de base de l'apprentissage, voire du système alphabétique, la démarche d'apprentissage est, de fait, centrée sur le passage oral-écrit, c'est-à-dire sur les relations phonie-graphie ; la priorité est en effet donnée aux phonogrammes, graphèmes qui ont un correspondant phonique, les graphèmes sans correspondant phonique n'étant pas pris en compte de façon explicite dans les manuels d'apprentissage puisqu'ils ne peuvent être traités sur la base du phonème.

Organisée en fonction de la plus ou moins grande complexité de ces relations, l'étude progressive des relations phonie-graphie est, de plus, subordonnée à la notion de régularité phonographique, ces régularités phonographiques étant, selon l'analyse de Catach (1980), très importantes dans le système graphique du français. Bien qu'elle ne soit jamais explicitée dans les manuels, la notion de régularité phonographique semble englober un certain nombre de graphies qui, régulièrement, correspondent à un phonème, et, irrégulièrement, c'est-à-dire plus rarement, à un autre ; tel est par exemple le cas de la lettre « i » qui régulièrement transcrit le phonème /i/, et par voie de conséquence irrégulièrement le phonème /j/. Or, compte tenu que l'apprentissage prend pour point de départ le phonème, et que la progression dans l'étude des phonèmes répond à la fois aux critères de fréquence et de complexité des relations phonographiques, la lettre « i » sera appréhendée dans sa relation phonographique au phonème /i/ bien avant de l'être dans sa relation au phonème /j/. La critique qui porte ici sur l'absence de prise en compte de la diversité phonologique d'une lettre ou d'un groupe de lettres, s'applique également à la définition des ensembles de lisibilité dans lesquels s'intègre une lettre, contraignant l'élève à s'en imprégner par restrictions successives : étudier par exemple la relation entre le phonème /i/ et la lettre « i » ne permet en effet de rendre compte ni de la diversité et de la multiplicité phonologiques de cette lettre, ni de l'intégration de cette lettre à différents ensembles de lisibilité, tels, par exemple, « ai », « in », « oi », « ain », « im » (...), pour autant que ces ensembles de lettres relèvent de l'étude de phonèmes autres ; c'est ce qui explique que certains élèves lisent par exemple /lapin/ pour /lapɛ̃/, ou produisent, selon les observations de certains chercheurs, des erreurs de diphtongaison, tel l'item « fleur » lu /fløyr/.

De plus, cette démarche du phonème aux graphèmes qui le convoient ne permet pas non plus de prendre en compte simultanément les deux composantes phoriographique et sémiographique dont procède la lisibilité. Argument que ne manquent pas d'utiliser, à juste titre, les apologistes de la lecture visuelle, cette présentation pédagogique, que sous-tend le postulat implicite selon lequel existe en français une certaine régularité dans les rapports entre

graphie et phonie (2), conduit l'élève à se construire des habitudes de lecture erronées.

Se pose en effet pour le lecteur débutant la question de l'exploitation de la mise en lettres que constitue l'écrit, et qui impose la prise en compte systématique de la non-coïncidence de la lettre et du phonème, et donc l'aptitude à traiter les caractéristiques sémiographiques de l'écriture alphabétique. Or, cet apprentissage, qui correspond à la démarche inverse de celle qu'explicitent les manuels, est laissé à l'initiative de l'élève. En effet, si les relations entre phonie et graphie donnent lieu à une initiation explicite, bien qu'incomplète, l'apprentissage de la composante sémiographique qui détermine, d'une part, la diversité des rapports graphie-phonie, d'autre part l'existence de lettres sans correspondant phonique, dépend de l'imprégnation qu'effectue par ses propres moyens l'élève. C'est de fait au gré de ses confrontations avec l'écrit que l'élève apprend que l'exploitation du sens ne se déduit pas des seules relations phonographiques entre les lettres et les phonèmes, et que l'écriture graphie la totalité du langage par un ensemble de dispositifs, la maîtrise de ces dispositifs permettant d'accéder à une lecture effective, ou pourrait-on dire globale, au sens où l'écrit est à ce moment envisagé dans son entièreté, c'est-à-dire dans ses deux composantes phonographique et sémiographique.

Du point de vue des contenus d'apprentissage, la hiérarchisation des deux composantes phonographique et sémiographique, cette dernière fondant, dans la « théorie de L. Prime » élaborée par Catach (1990) l'existence d'une « langue graphémique » (3), résulte, par absence de théorie sémiologique, d'une conception phonographe de l'écriture alphabétique. Cette conception qui revient à postuler que, du point de vue du langage, l'analyse phonologique se pose indépendamment de l'analyse sémiologique qui la garantit, et qu'en conséquence du point de vue de l'écriture la sémiographie existe indépendamment de la phonographie dont elle motive, entre autres, la mise en lettres, s'avère de fait infirmée par la clinique de l'aphasie. Quel que soit, en effet, le registre de trouble, phonologique ou sémiologique, ces malades présentent, en situation de lecture, des déficiences qui attestent l'interférence des deux composantes phonographique et sémiographique.

Si, du point de vue de « l'objet » d'apprentissage, l'ordonnement des savoirs relatifs aux deux composantes phonographique et sémiographique s'avère infondé, du point de vue de l'apprenant, cet ordonnement est tout aussi injustifiable puisque l'élève a émergé logiquement à la double analyse phonologique et sémiologique, et, techniquement, au double principe de lisibilité. Les travaux en psycholinguistique sont, de ce point de vue, probants : c'est, en effet, de cette double imprégnation, que l'apprenant effectue pour une part indépendamment de toute initiation explicite, que témoignent les différentes stratégies utilisées par les élèves. La canonisation de la composante phonographique n'est donc référable ni au fonctionnement de l'écriture alphabétique, ni aux capacités de l'apprenant, qui, de fait, cumule ce dont l'exercice pédagogique, dans un premier temps, le dispense. Sauf à poser que la compréhension de l'écrit puisse se déduire des seuls rapports entre la phonie et la graphie, la lecture et l'écriture procèdent de fait de la maîtrise des deux composantes, pho-

nographique et sémiographique, qui imposent, du point de vue de l'apprenant, une même démarche d'apprentissage.

S'il est vrai que l'explicitation des rapports phonie-graphie joue un certain rôle dans l'apprentissage de la lecture, pour autant que dans une écriture alphabétique le principe organisateur est phonographique, elle ne peut cependant en constituer qu'une composante ; en effet, seule la mise en œuvre simultanée d'une « phonolecture » et d'une « sémiolecture », qui relèvent toutes deux, du point de vue de l'apprentissage, d'une initiation à l'analyse du sens produit, peut-elle conduire à une lecture effective. Une telle initiation impose, en revanche, de modifier la démarche canonique posant le phonème ou le « phonogramme » comme unité de base de l'apprentissage. Non qu'il ne puisse servir de point de départ ; encore faut-il en spécifier les limites.

2. L'ACTUALISATION DE L'ANALYSE PHONOLOGIQUE

Les rapports entre écriture et langage mettent également en jeu des compétences d'ordre phonologique, compétences dont les recherches en psycholinguistique ont montré l'importance au début de l'apprentissage de la lecture. Permettant de circonscrire les processus rationnels auxquels l'apprenant a émergé, les recherches en linguistique clinique permettent également de spécifier la capacité phonologique dont dispose l'élève, ainsi que l'actualisation de cette capacité, que met en œuvre l'apprentissage de la lecture dans le cadre des rapports entre le langage et l'écriture.

En émergeant à la rationalité logique, c'est-à-dire au langage, l'enfant accède, entre autres, à l'abstraction phonologique qui se pose en termes d'émergence à un univers de rapports : capable à la fois d'identité et d'unité structurales, l'enfant dispose d'un principe d'analyse phonologique, proprement rationnel, qui instaure, par différenciation, la capacité de trait pertinent, et, par segmentation, celle de phonème. De cette émergence à l'abstraction phonologique résulte la capacité de prononciation dont fait état l'enfant, et qui correspond, dans les études psycholinguistiques, à la « simple capacité à manipuler des phonèmes ». Cette capacité est traduite, selon les auteurs, en termes de « conscience phonémique », ou de « capacité épiphonologique », lesquelles sont respectivement opposées à la « conscience phonologique », et à la « capacité métaphonologique ».

Au vu des expérimentations cliniques, on peut poser que cette simple « capacité à manipuler des phonèmes » ne constitue pas un premier niveau d'analyse phonologique mais le réinvestissement d'une abstraction première sans laquelle il ne saurait y avoir de prononciation, et par là-même de concrétisation possible en langue, concrétisation dont rendent compte les études relatives à la « conscience phonologique » : se trouve, en effet, en cause non pas la capacité d'analyse phonologique à laquelle l'enfant a émergé, mais son actualisation en langue qui relève d'une imprégnation. Et c'est au regard de cette imprégnation que peuvent s'évaluer des degrés qui sont, pour nous, transférables à des niveaux d'expérience, hypothèse que corroborent, au demeurant, les conclusions formulées entre autres par Alegria et Morais (1989) : les résultats

observés lors d'expérimentations conduites auprès d'adultes analphabètes, et d'enfants initiés à la lecture par la méthode globale, conduisent en effet ces auteurs à préciser qu'il semble « que le déclencheur de la prise de conscience de la nature segmentale de la parole soit le fait (...) d'être confronté au principe alphabétique et de recevoir une instruction explicite sur ce code ».

Relevant, dans notre perspective, d'une imprégnation, l'actualisation explicite des processus phonologiques, à laquelle l'apprentissage de la lecture confronte l'enfant, nous paraît effectivement déterminante. Le niveau d'explicitation dépend de l'imprégnation à laquelle il est soumis, et donc du savoir dont il dispose, l'enseignement de la lecture constituant, comme le soulignait, dans des études antérieures, Content (1984), « une situation privilégiée pour provoquer son développement ». De fait, les hypothèses sur les différences de niveaux de « conscience phonologique » qu'attestent les élèves, l'une portant sur l'entraînement auquel sont soumis certains hors du contexte scolaire, l'autre sur la décentration qui, pour nous, en est la résultante, reviennent équivalentement à poser l'imprégnation comme le moteur d'une actualisation explicite de la capacité phonologique. Formulée en termes de « prise de conscience » dans les travaux sur la conscience phonologique, cette actualisation explicite résulte d'un processus d'apprentissage dans lequel l'enfant s'inscrit, et qui se trouve stimulée par l'enseignement. Ainsi, puisque l'apprentissage des relations entre l'oral et l'écrit la présuppose et contribue par là-même à son développement, l'actualisation explicite de l'analyse phonologique et l'apprentissage de la lecture se posent dans un rapport de causalité réciproque, déduction à laquelle aboutissent Morais et ses collaborateurs (cités par Gombert, 1992) qui soulignent que « si ces capacités [métaphonologiques] sont une conséquence de l'apprentissage de la lecture, c'est justement parce qu'elles en constituent un prérequis ».

Bien que le terme de « prérequis » soit, pour certains, sujet à critiques, cette allégation ouvre à des propositions pédagogiques qui posent la nécessité d'un entraînement explicite pendant l'apprentissage de la lecture. Le modèle théorique dans lequel nous nous inscrivons invite cependant à redéfinir les modalités de cet entraînement, et, plus spécifiquement, à reconsidérer l'exclusivité conférée dans les pratiques pédagogiques à l'analyse segmentale. Cette exclusivité est soulignée par Gombert (1992), mais aussi par Fox et Routh (cités par Gombert, 1992), puisqu'ils précisent que « ce qui semble être facilitateur pour l'apprentissage de la lecture n'est pas la simple capacité à segmenter mais une capacité métaphonologique plus large dont la segmentation n'est qu'un composant ». Qu'il s'agisse, en effet, de tâches de décomposition et de recombinaison de mots unisyllabiques ne différenciant les uns des autres que par un seul phonème, tels par exemple /mɛr/ versus /fɛr/, ou de tâches de permutation de phonèmes, les différents entraînements proposés aux élèves portent sur l'actualisation explicite de la capacité segmentale ou générative, capacité qui nous rend capables de phonème en tant que minimum dénombrable. Or, cette capacité de phonèmes ne constitue que l'un des deux processus d'analyse. La clinique de l'aphasie montre, en effet, que la capacité de segmentation en phonèmes et la capacité de différenciation en traits pertinents représentent deux capacités analytiques logiquement spécifiques. Bien que les traits pertinents n'apparaissent, sauf pathologiquement, que cristallisés dans des phonèmes,

l'analyse en phonèmes ne saurait se confondre avec celle qui nous rend capables de les opposer, « aucune des deux analyses n'étant antérieure à l'autre » (Gagnepain, 1982).

Ainsi, conjointement aux tâches de segmentation et de permutation dont les travaux en psycholinguistique ont montré l'efficience dans l'apprentissage de la lecture, il apparaît également nécessaire d'initier les élèves à l'actualisation explicite de la capacité de trait pertinent dont dispose l'enfant. Cette initiation permet de rendre explicites les rapports de similarité partielle qu'entretiennent entre elles les unités phonologiques, et, plus spécifiquement, celles qui entrent dans ce qu'il est convenu de nommer des « oppositions phonologiques ». Bien que la plupart des développements sur l'apprentissage de la lecture mentionne cette difficulté, la progression que proposent les manuels annule toute prise en compte de cette question. Fondée sur des critères de fréquence et de complexité, l'étude programmatique des différents phonèmes, qui se distribue sur toute l'année, ne confronte jamais l'élève à une explicitation de la différence qui oppose, par exemple, le phonème /b/ aux phonèmes /p/, /m/, /d/, et /v/, respectivement étudiés à des moments différents.

Or, au vu de ce que l'on nomme communément des « confusions de phonèmes », ou des erreurs de « proximité phonique » (Sprenger-Charolles, 1992), il nous paraît important que l'élève soit également confronté dès le début de l'apprentissage aux rapports qu'entretiennent les différents phonèmes. Cette étude peut s'effectuer à partir d'une série d'items donnés oralement, comportant entre autres des paires minimales d'opposition, les élèves devant identifier les items comportant le phonème étudié : ainsi, par exemple des items, tels /ʒnabi/ vs /ʒnami/, /ynbul/ vs /ynpul/, /bwar/ vs /vwar/, /ladu/ vs /labu/ seront intégrés à la série d'items afférant à l'étude du phonème /b/, les phonèmes /m/, /p/, /v/ et /d/ présentant par rapport au phonème /b/ une variation minimale portant respectivement sur les traits de nasalité, de vibration des cordes vocales, d'aperture, et de point d'articulation. Cette actualisation de la capacité de différenciation permet également d'expliciter les rapports entre les différents allomorphes que présentent, dans la dérivation, des items tels que /nœf/nœv/, /vɛrt/vɛrdyʁ/, /sɛk/sɛʃ/, etc.

Fondée à la fois sur les processus logiques dont dispose l'apprenant et sur leur actualisation en langue dont il est imprégné, l'explicitation des rapports qu'entretiennent les différents phonèmes permet d'éviter ces erreurs de « proximité phonique », lesquelles, écrit Sprenger-Charolles (1992), perturbent les élèves « jusqu'au milieu de la deuxième année » d'École élémentaire. Bien que ces erreurs soient moins fréquentes en situation de lecture car le contexte de sens réduit la marge des possibles, et qu'elles se manifestent donc plus spécifiquement en situation de production d'écrits (4), une initiation explicite pendant l'apprentissage de la lecture permet d'éviter de devoir ultérieurement y remédier.

3. LIRE DU SENS PRODUIT

Mettant en évidence que l'exploitation du sens produit impose de maîtriser l'ensemble des dispositifs graphiques qui assurent la lisibilité d'un énoncé, les

recherches cliniques conduisent, du point de vue de l'apprentissage, à réfuter un ordonnancement du simple au complexe, c'est-à-dire de la maîtrise des rapports phonographiques à celle des contraintes orthographiques. Permettant de rendre homogène le savoir dont s'imprègnent les élèves, et d'éviter que les habitudes prises dans un premier temps soient ultérieurement à « rééduquer », seule une initiation confrontant d'emblée les apprenants à cette complexité phonosémiographique permet de les former à ce type de compréhension spécifique que met en œuvre l'écrit.

Concrètement, initier l'élève au fait que la graphie programme une lecture phonosémiographique impose de prendre pour support de l'apprentissage non pas l'oral mais l'écrit. Cette première contrainte n'infirmes cependant pas que le phonème puisse constituer un point de départ, justifié par le fait que, dans une écriture alphabétique, il en est le principe organisateur, mais elle impose en revanche qu'il ne soit envisagé qu'en tant que « voie d'accès ». Aussi, la démarche du phonème à ses graphies doit-elle se compléter systématiquement de la démarche inverse qui opère à partir de l'écrit. C'est au demeurant dans cette dualité des supports mis en œuvre dans les deux méthodes, analytique et globale, que réside entre autres leur opposition (5), et non dans le mode de traitement privilégié, toutes deux revendiquant la mise en œuvre d'une analyse qui, pour l'une, s'effectue à partir de l'oral, pour l'autre, de l'écrit.

Afin de clarifier cette démarche, nous proposons d'élucider quelques points relatifs aux différents dispositifs qui déterminent la lisibilité, dispositifs que nous expliciterons pédagogiquement par quelques exemples, portant d'une part sur la phonographie, d'autre part sur la sémiographie.

3.1. Dans le cadre de l'exploitation de la phonographie

L'étude des graphies d'un phonème, étude qui correspond à la seule modalité dont rendent compte les manuels d'apprentissage, doit conduire également l'élève à appréhender le fait qu'une même unité graphique puisse convoquer une différence de lisibilité ; cette démarche, prenant pour base de traitement la graphie, est au demeurant celle que met en œuvre le lecteur, lequel ne dispose, comme support de lecture, que de l'écrit.

L'étude des graphies par exemple du phonème /i/ doit conduire à mettre en évidence à partir d'items connus globalement, que les lettres « i » et « y » ne convoient pas uniquement le phonème /i/, ce qui impose de prendre en compte deux paramètres. Sont en effet en cause :

- d'une part la diversité phonologique d'une unité graphique prise isolément, les lettres « i » et « y » graphiant soit le phonème /i/, soit le phonème /j/ ; à cette diversité, s'ajoute la question de la multiplicité phonologique puisque la lettre « i » peut également graphier les deux phonèmes /i/ et /j/, tel dans « crier », et la lettre « y » graphier, tel dans « payer », la lettre « i » et le phonème /j/ ;

– d'autre part les ensembles de lisibilité dans lesquels elle s'intègre, l'intégration des lettres « i » et « y » dans les ensembles « in », « oi », « ym », etc., restreignant la lisibilité des lettres « i » et « y ».

L'imprégnation à laquelle conduit la mise en évidence de ces ensembles de lisibilité, déterminés dans un premier temps par l'enseignant à partir de mots que sait lire globalement l'enfant, permet d'éviter les « effets de régularité phonographique », qui résultent du fait que l'élève ne peut interpréter qu'en fonction de ce qu'il connaît. L'item « une fleur » lu /ynfløyr/ atteste que l'enfant sait que les deux lettres « e » et « u » correspondent respectivement aux phonèmes /ø/ et /y/, mais qu'en revanche il ignore que cette lecture est restreinte par l'intégration de ces deux lettres à un même ensemble « eu ». Ne disposant d'aucun savoir sur cette restriction combinatoire, l'enfant ne peut lire qu'isolément les lettres « e » et « u », lesquelles n'ont en effet pas la même lisibilité selon que l'on dispose ou non de celle de la graphie « eu ». Cette maîtrise des ensembles de lisibilité est implicitement contenue dans le propos de Content (1993) lorsqu'il précise que « le français est donc plus régulier, lorsqu'on examine la manière dont la prononciation peut être générée à partir de la forme orthographique », l'analyse selon laquelle les variantes orthographiques du phonème /ɛ̃/ correspondent, à l'exception de la graphie « en », à la même prononciation n'étant possible que pour un lecteur initié. En effet, interpréter telle ou telle suite de lettres en tant que variante orthographique d'un phonème suppose de l'avoir préalablement isolée comme telle, puisqu'aucune des suites de lettres qui correspondent à ces variantes orthographiques n'est homophone : « finir », « limace », « semaine », « gymnase », « humeur », etc.

3.2. Dans le cadre de l'exploitation de la sémiographie

L'étude des graphies de phonèmes doit également conduire l'élève à appréhender la double fonction phonographique et sémiographique d'une lettre ou d'un ensemble de lettres.

L'étude des graphies d'un phonème, par exemple du phonème /ɛ̃/, permet de mettre en évidence que la diversité graphique, telles « ain » dans « une main », « in » dans « un dessin », « um » dans « le parfum », etc., transcrit une valeur sémiologique, et a donc une fonction sémiographique. Cette imprégnation, qui s'effectue par la recherche des variantes allomorphiques, telles /mɛ̃/, et /man/ dans /manyɛ̃/, /desɛ̃/, et /desin/ dans /desinatœr/, /parfɛ̃/ et /parfym/ dans /parfymri/, etc, permet à l'élève de comprendre les raisons de cette diversité.

De la même façon, l'étude des graphies du phonème /t/ permet de poser que la lettre « t », peut non seulement transcrire des phonèmes différents /t/, ou /s/, mais également transcrire une valeur sémiologique, puisque cette lettre en finale d'item rend compte de la variante allomorphique la plus longue ; ainsi dans les items « plat », « chant », etc, la lettre « t », sans correspondant phonique, transcrit l'allomorphe /plat/ ou /jāt/ qui sert de matrice à la dérivation /plato/ ou /jâtœr/.

Ces différents exemples permettent également de rendre explicites les conditions de lisibilité auxquelles sont soumises certaines unités graphiques situées en finale d'item, dont la lecture, en position pénultième, se trouve contrainte de deux façons différentes ;

– d'une part, l'absence de la lettre « e » dans l'item « plat » rend « muette » la lettre « t », laquelle s'actualise phonographiquement lorsque lui est postposée, comme dans l'item « plate », la lettre « e » ;

– d'autre part, l'absence ou la présence de la lettre « e » dans les items « dessin » et « dessine » détermine des programmes de lisibilité différents et exclusifs l'un de l'autre : la postposition de la lettre « e » annule en effet l'intégration des deux lettres « i » et « n » à un même ensemble de lisibilité (7).

Pouvant prendre comme point de départ l'étude des graphies de certains phonèmes, l'examen des unités graphiques qui les transcrivent doit conduire également à mettre en évidence que certaines lettres relèvent exclusivement de la sémiographie ; ainsi, la lettre « s », outre sa fonction phonographique, revêt également dans certains cas une fonction purement sémiographique : dans les items « tu pars » ou « des livres », la lettre « s » transcrit des valeurs sémiologiques différentes. L'étude qui porte ici sur la diversité des valeurs sémiologiques que transcrit la lettre « s » doit également prendre en compte le fait que des unités graphiques différentes peuvent convoquer une même valeur sémiologique : tel est le cas par exemple des lettres « s », « x » et « nt », la diversité graphique relevant pour une part du type de programme, nominal ou verbal, dans lequel s'inscrit l'item.

S'interrogeant sur l'origine des difficultés en lecture que rencontrent certains élèves, Vellutino et Scanlon (1989) soulèvent « le problème de la responsabilité des options pédagogiques dans la genèse de ces déficits », leur expérience clinique les conduisant à conclure que si « certains enfants sont, sans doute, en mesure de compenser les biais de la pédagogie qui leur est proposée », d'autres n'y parviennent pas, « et pourraient bien représenter une large proportion de ce qu'il est convenu d'appeler des « dyslexiques » ». C'est à l'analyse de ces « biais de la pédagogie » qu'ouvrent les recherches en linguistique clinique, analyse qui permet de concevoir une problématique d'apprentissage, prenant en compte à la fois la spécificité de l'écriture alphabétique et les capacités formelles dont dispose l'élève, l'enjeu de l'apprentissage étant de s'imprégner de la façon dont la graphie rend lisible ce qui n'est dans l'énoncé que déductible. Outre que laisser les élèves s'imprégner d'une simplicité qui n'est qu'un artefact pédagogique, conduit certains à ne jamais savoir lire, l'ordonnement du simple au complexe qui sous-tend les pratiques pédagogiques revient, de plus, à négliger les capacités effectives dont disposent les élèves, et qui ne demandent, comme en témoignent les résultats qu'attestent les élèves soumis à cette initiation, qu'à être exercées (8).

NOTES

- (1) Nous faisons référence ici à la théorie de la Médiation, théorie élaborée au Département des Sciences du Langage de l'Université de Rennes 2, et dont la spécificité de la démarche explicative réside dans l'expérimentation clinique. Fondée sur une spécification des déterminismes sous-jacents aux phénomènes culturels, et de leur fonctionnement analytique, cette théorie pose le modèle d'une rationalité diffractée : l'expérimentation clinique contraint, en effet, à dissocier la rationalité humaine en quatre modalités rationnelles, auxquelles correspondent respectivement notre capacité de langage, d'écriture, de langue et de norme. Du point de vue de l'apprenant, ces recherches conduisent donc à reposer la question du développement de l'enfant dans le cadre de la disparité des émergences à la rationalité, qui le caractérise, l'enfant d'école primaire n'ayant en effet émergé qu'au langage, qu'à l'écriture et qu'à la norme.
- (2) On peut cependant noter que l'illustration de ce postulat de régularité, qui recouvre le fait que certaines lettres ou suites de lettres renvoient invariablement aux mêmes phonèmes, reprend toujours les mêmes exemples, « au », « eau », « œu », « ph ».
- (3) La complémentarité entre la langue phonémique et la langue graphémique, que pose N. Catach dans ses écrits les plus récents, ne semble pas remettre en cause, du point de vue de l'apprentissage, la hiérarchisation sur laquelle se fonde l'exercice pédagogique, et que cautionnaient ses développements antérieurs.
- (4) Des productions, telles que « un chour, on est parti », ou « z'ai été chez ma mémé », écrites en fin d'année par des élèves de Cours préparatoire, rendent compte de ces confusions.
- (5) Il faut cependant noter que, dans la méthode globale, l'apprentissage se fait au rythme des découvertes effectuées par l'enfant, l'enseignant ayant pour tâche, comme l'écrit Mialaret (1975), de « tout mettre en œuvre pour développer chez les enfants une activité de libre classification ». Reste bien évidemment un problème majeur, les découvertes des uns n'étant malheureusement pas celles des autres.
- (6) Cette démarche a été expérimentée à l'École primaire d'application Dr Calmette à Vannes (56), et a fait l'objet d'un programme de recherche en Belgique, financé par les Facultés Universitaires de Namur, et suivi d'une expérimentation à l'école primaire de Pipaix, Leuze-en-Hainaut.
- (7) La lettre « e » n'est bien évidemment pas la seule unité graphique qui contraint de cette façon la lisibilité, mais en position finale elle pose dans l'apprentissage un problème particulier puisque, n'ayant pas de correspondant phonique, elle ne peut actualiser une syllabe, comme le fait la lettre « i » dans l'item « parti ».
- (8) Extrait de l'évaluation conçue en fin de Cours préparatoire, portant sur la compréhension d'un texte écrit :
 (...) Quelques jours plus tard, Antoine rentrait de l'école avec son amie Dominique :
 « Tu peux être fière de toi, dit l'un des deux enfants, tu as bien récité ton poème ».
 (...) A mi-chemin, ils reconnurent le camion de déménagement, juste au moment où ils s'engageaient dans l'impasse.
 La lecture de ces deux énoncés était soumise aux deux questions suivantes :
 - *Quel est le prénom de l'enfant qui a bien récité son poème ?*
 - *Qui s'engageait dans l'impasse ?*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (ouvrages cités)

a. Ouvrages

- CATACH, N. (1980) : *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris, Nathan Université.
- CATACH, N. (1990) : *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, CNRS, Actes de la Table Ronde Internationale CNRS-HESO.
- GAGNEPAIN, J. (1982) : *Du vouloir Dire, Traité d'épistémologie des sciences humaines, Volume I : Du signe. De l'outil*. Paris, Pergamon Press.

b. Articles

- ALEGRIA, J. et MORAIS, J. (1989) : Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In RIEBEN, L. et PERFETTI, C.A. (Eds.) : *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CONTENT, A. (1984) : L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture. In *L'année psychologique*.
- CONTENT, A. (1993) : Le rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture. In *Lecture-Ecriture : Acquisition*. Paris, Nathan, Actes du colloque de la Villette.
- GOMBERT, J-E. (1992) : Activité de lecture et activités associées. In FAYOL, M., GOMBERT, J-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L. et ZAGAR, D. (Eds) : *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1992) : L'évolution des mécanismes d'identification des mots. In FAYOL, M., GOMBERT, J-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L. et ZAGAR, D. (Eds) : *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF.
- VELLUTINO, F.R. et SCANLON, D.M. (1989) : Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier les mots. In RIEBEN, L. et PERFETTI, C.A. (Eds) : *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

