

- Observatoire national de la lecture ; J. Morais et G. Robillart (Dir.) (1998) : *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) Analyses, réflexions, propositions*. CNDP et Editions Odile Jacob

L' Observatoire national de la lecture (ONL) est un organe consultatif du Ministère de l'Education Nationale composé de chercheurs, d'enseignants, d'inspecteurs, de parents. Cette diversité laisse espérer une pluralité de données d'observation et un croisement des points de vue. Espérance déçue. Les données exploitées sont essentiellement des « données issues de la recherche scientifique ». C'est seulement « lorsque ces données scientifiques font défaut (qu') il (est) alors fait état des pratiques d'intervention, d'enseignement, de remédiation, de leur efficacité comme de leurs faiblesses. » La recherche « scientifique » s'observe elle-même et s'expose. C'est elle aussi, qui, à défaut, critique les pratiques. La légitimité des pratiques n'a donc pas d'autre source pour ces auteurs.

« La recherche scientifique ». Il s'agit quasi exclusivement de recherches de psychologie cognitive. Nul ne contestera qu'elles soient scientifiques. De là à admettre qu'il n'y a d'autres cadres théoriques ni d'autres méthodologies qui satisfassent aux critères de scientificité... Bien évidemment, il n'est pas dit un mot des recherches en didactique. Le point de vue d'observation est donc pour le moins étroit. C'est de ce point de vue que les auteurs s'autorisent pourtant à avancer « des suggestions visant à mieux éclairer dans leurs choix les enseignants comme les parents et les pouvoirs publics. » On verra plus loin ce qu'il en est.

L'introduction, signée par A. Bentolila, reprend la plupart des thèses qu'il a exposées dans des publications antérieures. Les autres chapitres sont anonymes. Le premier résume les conclusions du précédent rapport de l'ONL consacré à la Maternelle. Le second est consacré à l'identification des mots écrits. Le troisième se centre sur les compétences morpho-syntaxiques. Le quatrième évoque l'accompagnement de l'apprentissage tandis que le dernier se focalise sur les difficultés de celui-ci (essentiellement sur un état des recherches récentes sur la dyslexie). Nous rendrons compte seulement des chapitres II et III qui constituent l'essentiel de l'ouvrage comme l'indique bien l'espace qu'ils y occupent, respectivement 50 et 40 pages sur un total de 215 pages.

Le chapitre II présente un exposé fourni, clair et complet sur « L'identification des mots écrits ». Au plan psycholinguistique, ce qui est dit ne pose pas de problème apparent (encore que, dans ce numéro même, l'article de R. Goigoux en soulève quelques uns), est tout à fait convaincant, est de nature à aider les maîtres et les formateurs à comprendre certaines des difficultés des enfants dans l'apprentissage de la lecture.

Nous sommes beaucoup plus réticent en ce qui concerne les considérations pédagogiques que les auteurs s'autorisent à partir de là. Que l'identification des mots écrits soit une composante de la compétence de lecture n'autorise pas à ne pas se poser la question de son articulation didactique avec les autres composantes de cette compétence. Il y a là une façon peu... scientifique d'éluider un problème qui se pose au quotidien aux maîtres qu'on prétend

« éclairer ». Il ne nous paraît pas non plus rigoureux d'affirmer -sans aucune donnée d'observation- que « les tenants d'une lecture qui privilégierait le sens refusent l'oralisation et le déchiffrage ». L'argumentaire révèle le point de vue des auteurs : « Il est important de rejeter l'idée que le sens ne vit que de la complexité.(...) Des phrases simples, voire des associations de deux mots sont déjà porteuses de sens. (...) Les lettres et les syllabes peuvent, elles aussi, être porteuses de sens. » D'où il s'ensuit que « l'appropriation (du principe alphabétique) par tous les élèves devrait être l'objectif prioritaire dès le début de l'apprentissage ».

En fait, les auteurs se placent exclusivement du point de vue de la langue écrite et d'une analyse savante de celle-ci, pas du tout du point de vue du langage écrit, des activités en langage écrit. C'est ce qui explique, - avec le fait qu'ils n'aient apparemment guère observé des enfants de cycle 2 devant un texte à comprendre -, qu'ils puissent considérer que la prise de conscience des plus petites unités de la langue, à l'oral et à l'écrit, et celle de leurs relations (le principe alphabétique) sont le plus simple pour les enfants et doivent donc être l'objectif initial de l'enseignement au cycle 2. Au risque d'encourir les foudres de nos « observateurs », nous leur suggérons de changer de lunettes et de regarder d'abord les activités langagières des élèves, en l'occurrence leurs activités langagières et métalangagières de compréhension du langage écrit. Ils découvriront alors comme il est long, difficile, variable d'un enfant à l'autre, que le principe alphabétique émerge et se structure, et aussi la jubilation des enfants qui découvrent l'extraordinaire pouvoir qu'ils acquièrent ainsi.

Le chapitre III porte sur les « Compétences morphosyntaxiques et (la) lecture de textes ». Cette fois, les auteurs situent ces compétences parmi celles, fort nombreuses, qui concourent au savoir lire. On regrettera cependant qu'ils ne discutent pas certaines oppositions fortes entre leur discours et celui de chapitre précédent, par exemple : « la séquence linéaire de mots écrits combinée à un décodage lent et pénible peuvent faire taire (la) conscience de l'organisation syntaxique (de la phrase) et, à sa place, donner (à l'enfant) l'impression que l'acte de lire est un alignement d'unités à courte vue. »

Fondamentalement pourtant, il y a continuité entre les deux chapitres. Les auteurs de celui-ci se situent eux aussi en langue et se centrent sur les plus petites unités formelles correspondant à leur propos : la phrase pour la conscience syntaxique, les morphèmes pour la conscience morphologique. Il s'ensuit des affirmations qu'on aimerait discuter. Par exemple : « L'enfant habitué à entendre des phrases telles que *Tiphany, son dessin, Vanessa elle l'a déchiré* sera complètement désarçonné devant des phrases de construction apparemment plus simple telles que *Vanessa a déchiré le dessin de Tiphany.* » L'opposition est effectivement forte en langue, mais la seconde phrase ne pose problème aux enfants que s'ils n'ont jamais entendu de langage écrit, ce qui n'est pas le cas depuis le début de la Maternelle (lecture d'albums, etc. par l'adulte). Ce qui est en jeu, ce n'est pas la connaissance, fût-elle implicite, des syntaxes de l'oral et de l'écrit, mais le fait que s'opposent deux régimes énonciatifs. Les différences syntaxiques en sont la conséquence et les enfants y

deviennent peu à peu sensibles dès la Maternelle pourvu que le maître crée les conditions pour qu'ils y parviennent.

Autre conséquence à discuter : les auteurs considèrent que la compréhension doit d'abord être celle de phrases, puis celle de suites de phrases (grâce aux substituts), enfin - comme un horizon lointain et ultime - de textes. « Il est clair que l'élève ne peut être confronté, dès le départ, à la lecture de textes, dont le vocabulaire lui est en grande partie inconnu et dont la complexité syntaxique dépasse ses propres compétences. » Il nous semble qu'il y a confusion entre nombre croissant de phrases, complexité croissante de leurs relations et difficulté de la compréhension en lecture. Qu'y a-t-il de plus difficile et de plus abstrait pour un enfant que de « comprendre » une phrase isolée de tout contexte signifiant ? Si l'on voulait qu'il croit que lire, ce n'est pas comprendre, on ne s'y prendrait pas autrement.

Cependant, les quinze dernières pages du chapitre III (« Apprendre à comprendre des textes » ; « Acquérir des connaissances par la lecture ») développent un autre discours. La capacité de l'élève à comprendre des textes qu'un adulte lui lit avant même que « ses capacités de reconnaissance (des) mots » ne soient en place est rappelée et des pistes didactiques sont dès lors tracées. En particulier, on préconise, après la lecture par l'adulte, différentes activités de reformulation et d'anticipation de la suite.

S'agissant, ensuite, de « la lecture de textes par l'enfant lui-même », les auteurs affirment d'entrée de jeu que « l'accès au sens d'un texte met en jeu plusieurs compétences indissociables » et que cela « suppose entraînement et exigence. Trop souvent dans ce domaine de la compréhension, les capacités des élèves relèvent des aléas d'un auto-apprentissage spontané. » Certes, on trouve tout de suite une classification des textes-soutiens très discutable (« textes très courts, d'une ou deux phrases simples, (pour) la maîtrise du code », etc., selon les propositions bien connues d'A. Bentolilla et qu'il rappelle dans l'introduction). Mais on trouve aussi des observations particulièrement pertinentes fondées sur l'observation des classes, en particulier des CP. « L'accent est trop souvent mis sur les questions concernant des informations ponctuelles au détriment de la compréhension générale du texte. (...) Les activités de découverte collective de textes guidées par le maître permettent de développer des comportements de recherche qui à la fois réinvestissent les premières acquisitions et suscitent des questions motivant le travail graphophonologique, syntaxique et morphologique (en évitant) le double écueil du simple repérage de mots connus ou de la formulation d'hypothèses mal maîtrisées, non suffisamment confrontées au texte. » On trouve, enfin, le rappel des dimensions symbolique et culturelle des textes et de ce que la lecture n'est pas une fin en soi mais un moyen d'accès aux connaissances et à la culture. « Il faut combattre l'idée suivant laquelle le développement de la culture et l'exercice de la pensée à l'école primaire devraient être différés au bénéfice (...) d'exercices de lecture et d'écriture de textes pauvres en information. »

Ce chapitre III révèle donc clairement des différences de point de vue, de conception, de problématique entre les auteurs (anonymes, rappelons-le). Cela n'est ni surprenant ni gênant, mais on aimerait que ces divergences soient don-

nées comme telles et soient commentées. La rigueur scientifique visée y gagnerait. Au lieu de quoi les auteurs s'efforcent de gommer les aspérités, de masquer les incompatibilités, les contradictions. Il est clair que cela vise à conserver au discours des psychologues cognitivistes son statut dominant. Pour preuve : les auteurs annoncent un prochain ouvrage prescriptif sur la formation qui relèvera du même point de vue que celui-ci. « La connaissance de la psychologie du développement des processus cognitifs mis en oeuvre dans la lecture et dans son apprentissage, de la linguistique et de la grammaire de la langue est très faible chez beaucoup d'enseignants. (...) Il est indispensable d'agir sur la formation initiale et continue des maitres. Il faudra spécifier les contenus de connaissances qui doivent être mis à la disposition de ceux qui ont, ou auront la charge d'enseigner la lecture. » Nous jugerons sur pièces, mais il nous paraît d'ores et déjà pour le moins contestable d'affirmer que les enseignants sont ignorants et que seule la psychologie cognitive peut les former.

Gilbert Ducancel