

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 18
NOUVELLE
S É R I E
1998

À la conquête de l'écrit

Numéro coordonné par

Mireille BRIGAUDIOT et Roland GOIGOUX

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : Philippe MEIRIEU, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Catherine LE CUNFF, IUFM de Rennes
Danièle MANESSE, Université Paris V
Francis MARCOIN, Université d'Artois
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I
Sylvie PLANE, IUFM de Poitiers
Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, INRP, Didactique des disciplines, Équipes Français École
Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, IUFM et Université de Poitiers
Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse
Guislain HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, Université de Liège
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
Bernadette MOUVET, Université de Liège
Elizabeth NONNON, Université de Lille
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Yves REUTER, Université de Lille III
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Françoise SUBLET, MAPPEN et Université de Toulouse Le Mirail
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Dreux 2
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

À LA CONQUÊTE DE L'ÉCRIT

Sommaire

• A la conquête de l'écrit Mireille BRIGAUDIOT, IUFM de Versailles et INRP-PROG et Roland GOIGOUX IUFM d'Auvergne et CNRS.....	3
• Ajuster l'enseignement aux apprentissages : la recherche PROG (« Construction progressive de compétences en langage écrit, de la Petite section au CE1 », INRP). Pour une construction progressive des compétences en langage écrit Mireille BRIGAUDIOT, IUFM de Versailles et INRP-PROG	7
Essayer d'écrire dès l'École maternelle : un risque raisonné porteur d'apprentissage Brigitte CALLEJA, Chantal CLOIX et Jacques RILLIARD, IUFM de Bourgogne et INRP-PROG	29
Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les élèves Gilbert DUCANCEL et Denyse VERECQUE, IUFM de Picardie et INRP-PROG.....	41
Et si l'entrée dans la culture de l'écrit se faisait comme du miel ? Marie-Alix DEFRAANCE, IUFM de Versailles et INRP-PROG.....	65
• Construire et évaluer des outils pour les maîtres. Compréhension de textes : comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ? Denis LEGROS, Hervé MERVANT, Guy DENHIERE et Claire SALVAN, IUFM de Créteil, Universités de Paris 8 et de Provence.....	81
Une intervention à visée cognitive en Grande section de Maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'École élémentaire Sylvie CEBE, Université de Provence.....	97
• Analyser l'inadéquation de l'enseignement aux apprentissages Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'École maternelle Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, IUFM de Toulouse	113
Lecture, écriture et gestes professionnels Gérard SENSEVY, IUFM de Bretagne.....	123
Entrée dans l'écrit et enseignement spécialisé Christiane MORIN, Université de Nantes	139
Les aides spécialisées aux enfants en difficulté à l'école : problèmes et perspectives Philippe GUIMARD, Université de Nantes.....	143
Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. Roland GOIGOUX, IUFM d'Auvergne et CNRS.....	147
• Etudier les apprentissages La transcription de graphonèmes complexes en français Sébastien PACTON et Michel FAYOL, Université de Dijon et de Clermont-Ferrand	163
Les difficultés en lecture orale : perspective socioconstructiviste Jacques FIJALKOW, Laurence PASA et Serge RAGANO, Université de Toulouse.....	173
Quand lire c'est lire Nicole MENAGER, Université de Rennes 2	193
Pour que le déchiffrage ne reste pas lettre morte Laurent DANON-BOILEAU, Université Paris 5	205
• Actualité de la recherche	211
• Notes de lecture Catherine TAVERON, Jacques TREIGNIER, Gilbert DUCANCEL, Hélène ROMIAN	213
Summaries Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL.....	237

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre, accroitre, connaitre, entrainer, évènement, ...*

A LA CONQUÊTE DE L'ÉCRIT

Mireille BRIGAUDIOT IUFM de Versailles et INRP-PROG
et Roland GOIGOUX IUFM d'Auvergne et CNRS

En 1992, les chercheurs sollicités par le Ministère de l'Éducation nationale pour présenter les savoirs utiles aux enseignants dans le domaine de la « Maîtrise de la langue » (1) s'étaient montrés confiants : « L'enseignant, le concepteur de méthodes, le formateur peuvent aujourd'hui s'appuyer sur des connaissances scientifiquement validées, pour concevoir des innovations didactiques ou pédagogiques soigneusement expérimentées, pour réguler leurs savoir-faire professionnels, pour améliorer l'efficacité de l'école tout entière » (2).

Modestement, ils avaient néanmoins concédé une importante restriction : « pour l'évolution des méthodes d'enseignement et des pratiques didactiques ou pédagogiques, l'apport de la recherche reste lacunaire - et le restera longtemps » (3).

Sept ans plus tard, la revue Repères a choisi de faire le point sur ces lacunes. Elle n'a pas été déçue.

APPEL À CONTRIBUTIONS

En septembre 1997 nous lançons un appel à contributions afin de réunir les articles qui composent aujourd'hui ce numéro 18. Sollicitant plus de 150 équipes de recherche, nous visions à organiser un espace d'échange et de débat scientifiques pluridisciplinaires entre les chercheurs de didactique du français mais aussi de sciences du langage, de sciences de l'éducation, de psychologie ou de sociologie.

Notre question était simple : « Qu'apportent aujourd'hui les recherches en didactique (ou dans les disciplines convoquées dans la réflexion didactique) à la transformation des pratiques d'enseignement en vue d'améliorer les apprentissages des élèves en langage écrit ? »

Question que les pouvoirs publics mais aussi les médias, les parents et les enseignants eux-mêmes posaient en des termes plus crus : « L'école primaire peut-elle mieux faire son travail ? Le seuil de 15% d'élèves ne maîtrisant pas « les compétences de base » en lecture à l'issue du cycle 2 est-il une « fatalité » ? Comment analyser les performances des 35% d'élèves qui réussissent moins d'un item sur deux en français, à l'évaluation nationale CE2, depuis bientôt dix ans ? Etc. »

Nous avons reçu une trentaine de réponses à cet appel. A l'issue d'une procédure classique d'évaluation et de discussion critique des manuscrits qui nous avaient été soumis, nous avons choisi de publier quinze articles (Nous remercions les auteurs qui ont accepté de réduire très significativement la lon-

gueur de leurs textes afin de permettre la publication d'un plus grand nombre de contributions).

LES RÉPONSES DES CHERCHEURS

Nous avons regroupé ces quinze articles en quatre ensembles.

Le premier ensemble regroupe quatre contributions (Brigaudiot, Calleja & al., Ducancel & Vérecque, Defrance) qui tirent les premiers enseignements d'une recherche-action de didactique du français de l'INRP intitulée PROG, c'est-à-dire « Construction progressive de compétences en langage écrit, de la Petite section au CE1 ». Cette recherche qui erivise les apprentissages relatifs à l'écrit dès l'âge de 3 ans tente d'élaborer et de théoriser une « nouvelle manière d'enseigner » en « ajustement permanent aux activités des élèves » (Brigaudiot). **Les compétences visées sont langagières** et la rencontre avec ce qu'on appelle « le code » se fait par découvertes (Calléja & al.). Le problème ne se pose pas en terme d'apprentissage de la lecture, car c'est la compréhension langagière qui est l'objectif visé en fin de cycle 2 (Ducancel & Vérecque), en prenant appui sur l'étonnante expertise de traitement de l'oral dont sont capables les jeunes enfants. D'une manière générale, dans cette recherche, **les élèves sont considérés comme des explorateurs** qui découvrent aussi bien les relations entre fiction et réalité qu'entre sons et lettres (Defrance). On peut considérer qu'on a affaire ici à une option qui, malgré son assise théorique, a du mal à s'imposer en didactique. Une hypothèse explicative est le manque d'**outils mis à la disposition des maîtres**.

Le second ensemble réunit deux recherches qui proposent justement des outils aux enseignants. L'une est menée en CE1 et vise l'aide à la construction de la cohérence de la signification globale de ce qui est dit dans un texte (Legros & al.). L'autre est un essai d'interventions à visée cognitive en Grande section, accompagné d'une mesure de ses effets sur les apprentissages ultérieurs en lecture (Cèbe). A regarder ces propositions de près, on y retrouve plusieurs caractéristiques déjà présentes dans le premier ensemble :

- nécessité d'une **clarté cognitive** des élèves sur l'enjeu des tâches qui leur sont proposées (« ...leur expliquer l'intérêt de cette recherche pour la compréhension du texte », « ...l'ensemble du dispositif fait l'objet d'une explicitation systématique... »),

- importance de la **médiation par le langage** pour tout ce qui est relatif à la métacognition (« les enfants rendent compte de leur stratégie », « l'intervention sollicite une intervention massive du langage »),

- prise en compte de **données développementales** dans la conception des dispositifs didactiques (« ...nous pensons que l'apprentissage de la causalité physique est plus tardif que l'apprentissage de la causalité intentionnelle », capacités à extraire des régularités « ...c'est toujours pareil »).

Ces deux ensembles de travaux suggèrent qu'une défaillance de ces principes didactiques pourrait accroître les difficultés des élèves les plus vulnérables.

Un troisième ensemble d'articles regroupe des questions que l'on peut qualifier de malentendus entre enseignants et élèves ou de **décalages entre enseignement et apprentissages**. En Maternelle, faute de nommer l'activité de résolution graphique par l'écriture, on détourne l'attention des enfants vers l'action (Zerbato-Poudou). Les formes graphiques sont alors privilégiées. En CE1, un maître donne aux élèves une consigne métadiscursive qu'ils ne peuvent pas comprendre (Sensevy) et ils n'ont d'autre alternative que de focaliser, eux aussi, leur effort, sur **les aspects formels** de l'exercice. En classe d'adaptation, une enquête montre également à quel point les tâches de copie ou de transposition graphique occupent la plus grande partie des moments d'écriture (Morin). Dans ces trois cas, les auteurs considèrent qu'il n'y a **pas d'apprentissages réels sur l'écrit**. Les résultats aux évaluations dans la scolarité ultérieure, après aides par les structures des réseaux spécialisés, sont parfois si désespérants que la question se pose de trouver des moyens d'évaluation plus fiables (Guimard). Le dernier article de cet ensemble (Goigoux) suggère enfin que les élèves en grande difficulté de lecture peuvent être victimes d'un profond malentendu sur la nature langagière de cette activité si l'enseignement n'incite pas, dès l'École maternelle, l'identification des mots écrits en interaction avec les traitements contextuels.

Le dernier ensemble de contributions est centré sur les apprentissages réalisés par les élèves. Le premier article s'intéresse au traitement des **unités orthographiques** du français (Pacton & Fayol) et décrit une évolution dans les représentations des élèves du CE1 au CM2. Le second (Fijalkow et al.) propose un outil d'analyse des erreurs de lecture orale des élèves afin de pouvoir ultérieurement évaluer l'impact des choix didactiques sur la nature de ces erreurs. Il se démarque nettement de l'article suivant (Ménager) qui propose de combler les lacunes des manuels de lecture en faisant travailler simultanément les élèves sur leurs capacités à traiter formellement la langue et à produire **du langage écrit**. Au terme de ce débat, la position d'ouverture d'un linguiste et thérapeute du langage (Danon-Boileau) vient utilement nous rappeler un fait essentiel : l'écrit est **la pensée d'un autre**, mystérieusement contenue dans un système alphabétique.

NOTES

- (1) Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Direction des écoles. (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, C.N.D.P. - Savoir Livre.
- (2) Bentolila, A. , Chauveau, G., Denhière, G., Fayol, M., Fijalkow, J. Hébrard, J. Jaffré, JP., Rogovas-Chauveau, E., et Sprenger-Charolles, L (1992) : Lire et écrire des textes à l'école : de nouveaux savoirs pour de nouvelles exigences. In Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Direction des écoles. (Ed.) *La maîtrise de la langue à l'école*. page127.
- (3) Idem page 127.
- (4) Selon la nomenclature établie conjointement par l'Inspection générale, la Direction des écoles et la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Éducation Nationale. [Cf.Ministère de l'Éducation nationale (1996) *Evaluation CE2-6ème* Les dossiers d'Éducation et Formations. 65] Soit, par exemple, pour le CE2 en lecture : « reconnaître les mots courants, déchiffrer les mots inconnus, comprendre un texte simple, comprendre le sens d'un mot dans ses contextes usuels, comprendre des consignes simples, prélever une information simple et explicitement énoncées dans le texte ».

POUR UNE CONSTRUCTION PROGRESSIVE DES COMPÉTENCES EN LANGAGE ÉCRIT

Mireille BRIGAUDIOT
IUFM de Versailles - INRP PROG

Résumé : La recherche INRP « *Construction progressive de compétences en langage écrit, du cycle 1 au cycle 2* », dite PROG, qui s'est déroulée durant trois ans, visait la réussite de TOUS les élèves dans leurs premiers apprentissages de l'écrit (compréhension, production, connaissance du système de l'écrit). Achevée en 1998, elle va donner lieu à publication de deux ouvrages destinés aux maîtres. Elle est ici décrite sur le plan méthodologique (recherche-action à caractère longitudinal) et quelques uns de ses résultats sont présentés : « outils » permettant au maître de respecter et inciter chaque enfant dans sa propre démarche d'apprentissage, principes de dispositifs didactiques permettant une réelle progressivité dans la première maîtrise de compétences à la fois si naturelles (langage) et si abstraites (écrit alphabétique). La conclusion ouvre une discussion sur l'enseignement / apprentissage de l'écrit.

Dans son projet initial (1), rédigé en 1995, la recherche « *Construction progressive de compétences en langage écrit, du cycle 1 au cycle 2* », dite en abrégé PROG, se justifiait sur deux plans :

- sur le plan didactique, parce qu'elle avait l'ambition de donner aux enseignants des moyens pour tendre vers la réussite de tous les élèves dans leurs premiers apprentissages de l'écrit. L'enjeu était une réelle mise en place des cycles (Loi d'orientation sur l'éducation, 1989) ;

- sur le plan psycholinguistique, parce que, s'agissant d'une recherche longitudinale (suivi des mêmes élèves sur trois ans), nous pensions découvrir des cheminements individuels d'élèves dans le domaine des apprentissages de l'écrit.

Les hypothèses de la recherche étaient les suivantes :

- 1) Hypothèse relative aux contenus d'enseignement / apprentissage : la réussite de tous les élèves suppose que l'on parte de ce qu'ils savent faire, c'est-à-dire maîtriser le langage (2), et qu'on leur permette d'utiliser ce savoir-faire en langage écrit, avec, parfois, des moments d'objectivation des activités qu'ils viennent de faire (métacognition) ;

- 2) Hypothèse relative aux situations didactiques à mettre en place : les compétences en langage écrit et les représentations qui les accompagnent seront favorisées par des activités en résolution de problème, mais aussi par la participation des élèves en tant que « spectateurs » à des utilisations signifiantes de l'écrit ;

3) Hypothèse relative aux conditions pédagogiques et didactiques : des médiations seront nécessaires entre les sujets enfants et les utilisations de l'écrit, notamment en Maternelle, parce qu'il s'agit d'activités complètement nouvelles pour eux. Les composantes de ces médiations sont provisoirement définies comme étant : la sélection de certains écrits plus utilisés que d'autres en classe, les enjeux de ces utilisations d'écrit qui se doivent d'être signifiantes et intéressantes pour des jeunes enfants, le langage de l'adulte et des enfants à propos de ces utilisations et de l'écrit lui-même, les accompagnements non-langagiers d'utilisation de l'écrit (regard, suivi du doigt, feuilletage de pages, retour à la ligne...).

La recherche s'est terminée au bout de trois ans en juin 1998 et l'équipe est dans l'étape d'évaluation des résultats et de rédaction de deux ouvrages pour les maîtres. Ceux-ci s'adresseront respectivement aux maîtres de cycle 1 et de cycle 2 et se présenteront comme des aides à la formation.

Nous nous proposons ici de dire où nous en sommes de cette dernière étape, en présentant la recherche PROG dans sa méthodologie, puis en décrivant quelques uns des outils qui seront proposés aux maîtres, enfin en faisant le point sur ce que nous pensons être une avancée dans les domaines didactique et pédagogique. Ce panorama sera une introduction aux trois articles qui suivent et qui illustrent certains des résultats de la recherche.

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. Le suivi des cohortes et les objectifs de la recherche

Le projet consistait à suivre des cohortes d'élèves (3) pendant trois ans : soit de la Petite section à la Grande section, soit de la Moyenne section au CP, soit de la Grande section au CE1. En fait, les différents événements survenus sur cette période n'ont permis de suivre que 115 enfants pendant 3 ans (répartis dans 10 classes), 66 pendant 2 ans (dans 7 classes) et 129 pendant 1 an (dans 9 classes). L'équipe nationale était composée de 9 groupes locaux (4) parmi lesquels un membre, non-chargé de classe, assistait à la classe, de manière hebdomadaire, avec la même cohorte d'enfants. Durant sa demi-journée de présence, soit il prenait le plus de notes possible sur ce qui se disait et se faisait dans la classe, soit il filmait afin de travailler sur la transcription la semaine suivante.

Les discussions avec le maître titulaire portaient alors sur :

- l'observation des enfants au travail ;
- l'analyse de leur intérêt et de leur investissement dans les différentes tâches proposées ;
- l'analyse des « bons moments », lorsque les enfants étaient très participants et que des progrès étaient visibles chez certains d'entre eux, ainsi que des dysfonctionnements, aussi minimes soient-ils (enfants en retrait, tâche apparemment trop difficile pour les plus fragiles, séquences trop longues...) ;
- la construction de pistes de travail pour réajuster ou aménager un dispositif, en construire un autre, penser une suite, aider certains enfants ;

- la construction d'outils d'évaluation et l'analyse des résultats qu'ils nous apportaient.

Toutes les notes, transcriptions d'enregistrements, rédaction de projets, résultats de protocoles d'évaluation, bilans réguliers ont été consignés dans des classeurs (dits « JBR » : journaux de bord de la recherche) qui constituent de magnifiques corpus. On peut en effet y suivre l'évolution des progrès des enfants – ou, parfois, de l'inquiétude des maîtres - parallèlement aux ajustements des pratiques enseignantes. Ces documents constituent l'une des sources d'évaluation de la recherche.

Nos deux objectifs étaient :

1°) Optimiser les apprentissages de TOUS les élèves. C'est dans cette optique que nous avons appelé le parcours d'apprentissage de chaque élève une « *construction progressive de compétences* », pour insister sur une progressivité du point de vue de l'apprenant, par opposition à une « progression » qui renverrait à une démarche d'enseignement construite a priori et suivie par un maître.

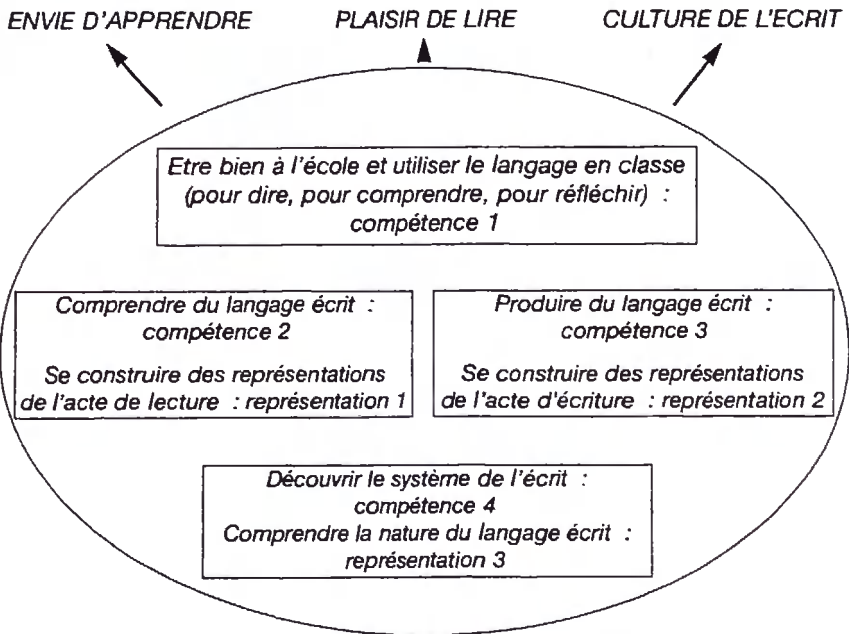
2°) Théoriser l'ajustement permanent de l'action du maître aux pistes données par les enfants eux-mêmes. C'est en quelque sorte une nouvelle manière d'enseigner puisque celui qui sait n'est plus toujours celui qu'on croit, comme on le verra.

Les données de la recherche ont mis en évidence la nécessité de mieux cibler les champs d'action didactique que ne le font les textes officiels. Il nous fallait, en effet, prendre en compte l'aspect qualitatif des apprentissages progressifs des enfants. Aussi avons-nous choisi, tout en conservant l'esprit du texte ministériel sur les « compétences à acquérir au cours de chaque cycle » (édition de 1995), de définir de grands domaines d'intervention didactique propres à la maîtrise du langage à l'école. Nous allons évoquer successivement la nature de ces domaines et les premiers résultats que donne l'évaluation de la recherche pour chacun d'eux.

1.2. Domaines didactiques

Ce sont des domaines qui aident les maîtres à clarifier leur action. « Dans le domaine de la langue », ils sont au nombre de cinq dans le texte ministériel (5). Pour notre part, nous en définissons quatre (6) Ils sont présentés ici dans les encadrés du schéma (7) en termes de compétences et représentations sur lesquels nous reviendrons (voir 2.2.). Précisons que l'article de Gilbert Ducancel et Denyse Vérecque est une illustration de la démarche visant le domaine de la compréhension (compétence 2) et que celui de Brigitte Calleja, Chantal Cloix et Jacques Rilliard donne de beaux exemples de dynamique d'apprentissage dans le domaine « découvrir le système de l'écrit » (compétence 4). Ce schéma fait également apparaître ce que nous considérons comme des conséquences des apprentissages progressifs de l'écrit. Traditionnellement traités par des situations pédagogiques spécifiques, notamment à l'École maternelle, plaisir de lire, culture de l'écrit et envie d'apprendre sont, selon nous, des résultantes d'apprentissages qui ont profondément concerné les enfants. L'article de Marie-Alix

De France, dans ce numéro, montre ainsi, dans le champ de la culture de l'écrit, comment des enfants de Maternelle s'approprient progressivement certains repères, « choisis » dans leurs expériences de l'écrit, et réinvestis de manière très personnelle.



On remarque que la compétence 1 a un statut particulier puisqu'elle ne renvoie pas aux apprentissages relatifs à l'écrit mais que nous avons dû la poser comme une condition de ceux-ci. Cela signifie que les maîtres doivent avoir à l'esprit la nécessité pour les enfants de ne pas être débordés par leurs soucis familiaux (naissance d'un petit frère, annonce d'un déménagement, maman opérée, divorce récent des parents) et par leurs inquiétudes dues au milieu scolaire (malaise du repas de cantine, craintes pendant la récréation, peur de l'évaluation sanction...) pour pouvoir s'intéresser à quelque chose qui, en apparence, présente aussi peu d'intérêt que l'écrit (8). Une fois qu'ils sont en sécurité, tous les enfants peuvent devenir « parleurs, chercheurs, décideurs, trouveurs » à condition bien sûr d'être dans une classe où une telle attitude est non seulement permise mais encouragée en permanence.

1.3. Évaluation de la recherche

Malgré la difficulté à évaluer une recherche-action en didactique (voir Romian 1989), nous essaierons de le faire en décrivant le degré de réussite de chaque élève, au terme du suivi en classe PROG. Cette évaluation comportera deux volets dont nous n'allons donner que quelques aperçus parce que le travail est en cours.

Des données subjectives sont constituées de l'avis des maîtres que les enfants avaient respectivement en début et en fin de recherche. Nous avons demandé à ces maîtres de « classer » leurs élèves en quatre groupes, selon ce qu'ils pensaient de leurs capacités langagières orales et de leurs apprentissages relatifs à l'écrit. Les quatre groupes sont dits : élèves en difficulté, « tout venant », performants, autres. Ces avis sont confrontés aux données précises des JBR. Les résultats semblent montrer que la démarche PROG bénéficierait à 1 enfant sur 2 parmi les élèves en difficulté (sur les 79 enfants de ce groupe en début de recherche, 43 sont considérés « tout venant » en fin de suivi et 36 restent « en difficulté ») et également à 1 enfant sur 2 dans le groupe « tout venant » (141 en début de recherche contre 66 en fin de recherche, les autres étant « passés » dans le groupe des performants). Les élèves performants en début de recherche le restent ou bénéficient de passages anticipés de classe en cours de suivi. On note quelques « reculs » lorsque la fin de suivi PROG correspond à la fin de la Grande section ou du CE1 (11 élèves sur le total de 310).

Des données objectives sont recueillies par des protocoles d'évaluation. Ceux-ci sont soit construits par l'équipe soit empruntés à d'anciennes évaluations nationales CE2 (pour les élèves en fin de CE1). Les résultats des suivis durant les trois années de Maternelle semblent montrer que les élèves de fin de Grande section soient globalement assez performants en production (écriture d'un message dicté) et très performants en compréhension (rappel de récit) et en « connaissance » du code. A titre d'exemple, dans une des Grandes sections, 22 élèves sur 26 encodent du sonore (9) dans une dictée de mots onomatopéiques. Pour les enfants suivis trois ans sur le cycle 2, nous pensons avoir baissé le taux d'échec jusqu'à un minimum. Les limites sont celles d'actions d'ordre uniquement cognitif. Lorsqu'elles se sont avérées insuffisantes, une orientation en établissement spécialisé a été prononcée (3 enfants parmi les 165 des classes de CP). Les résultats aux items des évaluations nationales CE2 sont particulièrement encourageants : souvent supérieurs aux moyennes nationales pour les milieux moyens ou favorisés, très proches de celles-ci dans les milieux très défavorisés, ce qui est pour nous le meilleur des résultats. A titre d'exemple, voici les résultats de deux CE1 en fin de troisième année PROG, l'un en milieu socio-culturel moyen (M) et l'autre en milieu défavorisé (ZEP) :

épreuve compréhension « Le héron » (MEN 1993)	score national 1993 : 59,2	score classe PROG M : 74,78 score classe PROG ZEP : 71,4
épreuve production « Lapinou » (MEN 1992)	score national 1992 : 58,6	score classe PROG M : 69,9 score classe PROG ZEP : 55,7
épreuve code (entourer le mot qui « n'a pas le même son » que les autres (MEN 1995)	score national 1995 : 86,44	score classe PROG M : 83,56 score classe PROG ZEP : 83,06

Une autre manière d'évaluer la recherche serait la capacité que nous allons avoir à fournir de l'aide aux maîtres. Nous allons évoquer cette question dans les deux chapitres suivants.

2. LES OUTILS PROG

Le terme « outils » renvoie à trois catégories instrumentales pour les maîtres : ce sont **des concepts, des documents professionnels, ou des scénarios de classe**, choisis ou façonnés, de manière à ce que les maîtres puissent y avoir recours pour mieux aider chaque enfant dans ses apprentissages progressifs. Nous allons présenter un outil dans chaque catégorie.

2.1. Un outil-concept : le choix d'une définition du langage

Parmi les concepts, nous avons choisi celui du langage qui est la base du travail dans PROG.

Dans la démarche PROG, on considère l'écrit comme une forme langagière particulière, autre par rapport aux formes que sont le langage intérieur (pensée, lecture silencieuse) et le langage extériorisé (oral en situation d'interlocution). Le langage écrit ne se définit que par le fait que son destinataire n'est « pas là » ou « pas maintenant ». Le « pas là » correspond à l'absence physique de l'interlocuteur et le « pas maintenant » renvoie au cas du pense-bête. Cette définition est très proche de celle que donnait Vygotsky (op. cit., p. 260) : « Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit ».

La conquête de cette forme langagière écrite est travaillée dans des traitements de vrais énoncés écrits (attestés) et grâce aux deux autres formes du langage. C'est toujours l'activité langagière des enfants qui est visée au bout du compte. Cet objectif ambitieux numéro 1 de l'école s'appelle Langage, avec une majuscule, puisque nous parlons alors de cette faculté du bébé d'Homme qui consiste, dès sa naissance, à écouter, comprendre, penser, interagir avec autrui par le moyen d'une langue.

Le choix de cette définition du langage a des incidences considérables sur les pratiques enseignantes. On le sait, faire un amalgame entre langage et norme linguistique est une chose, donner sa place au langage en tant que support de la pensée est tout autre chose. Cette option benvenistienne (1966) passionne les maîtres dès qu'on leur montre à quel point l'intelligence des enfants s'étale sous leurs yeux, parfois même sans qu'ils l'aient provoqué, à chaque minute de classe, dès que l'un d'entre eux s'interroge ou fait un commentaire.

Nous nous sommes inspirés d'une proposition de Danon-Boileau (1995) pour considérer trois dimensions rendues possibles par le langage. Outil pour les maîtres, ce filtre permet de comprendre en quelque sorte le type d'activité langagière que mobilisent les enfants. Or, dans PROG, comprendre les enfants c'est déjà être dans une différenciation pédagogique. Voici comment nous définissons ces trois dimensions.

- **La dimension symbolique** est une notion psychanalytique selon laquelle un enfant « dit » symboliquement à autrui si ce que celui-ci lui attribue est « bon » ou « pas bon » pour lui. Plus les enfants sont jeunes, plus cette dimension occupe le premier plan de l'activité langagière. Il faut alors que l'enseignant

comprende ce qui se joue, qui est d'une importance considérable pour l'enfant alors qu'en apparence, ce peut être à cent lieues d'une réponse scolaire attendue.

Voilà par exemple comment Sonia, en janvier de Moyenne section, résume l'histoire « Toc toc toc » (10) en montrant que « c'est bon pour elle » :

c'est l'histoire de trois marmottes qui vont dans une maison et pi mon papa i fait toc toc toc et des fois i me porte et c'est moi qui fais toc toc toc.

Toute la délicatesse de la situation consiste, d'une part à comprendre que Sonia met en rapport un événement de fiction (différents personnages frappant successivement à une porte) avec un bonheur d'enfant qu'elle a réellement expérimenté, d'autre part à lui montrer que le récit du livre est également intéressant en soi. C'est ce que nous visons dans la compétence 2 (compréhension de l'écrit) sans laquelle de nombreux enfants risquent de « rester dans leur monde », sans pouvoir investir l'acte de lecture (cf. article Ducancel & Vérecque).

• **La dimension cognitive** est légitimement toujours mobilisée à l'école puisqu'elle est la trace des activités de reconnaissance, classement, comparaison, dénomination des objets du monde. Tous ces traitements intelligents peuvent être considérés comme une même procédure qui consiste à ramener le perçu à du connu selon un processus intensionnel (Le Ny 1989). Attestée autour de 1 an par l'association de représentations cognitives de situations à celles de représentations verbales (Bramaud du Boucheron 1981), cette procédure continue d'être activée tant que l'enfant ne maîtrise pas complètement l'écrit. Et PROG nous a appris combien les enseignants avaient du mal à comprendre ce processus cognitif qui, contrairement (?) aux nôtres, en tant qu'adultes lettrés, prend plus en compte la dimension sonore du langage que son orthographe écrite et mentalisable.

Voici un exemple pris en Petite section, le 4 avril. Depuis quelques semaines, l'enseignante utilise publiquement son cahier d'appel en expliquant comment elle s'y prend. Les enfants l'ont longuement regardé et commenté lors des premières séances de cette nouveauté. Ce jour-là, alors que la maîtresse dit *je prends mon cahier d'appel*, Claudio s'écrie *Mars !*. L'interprétation est que cet enfant associe un document écrit d'adulte (ici le cahier d'appel) à une chaîne sonore souvent entendue durant cette situation de regroupement (*mars* est le nom du mois qui a été souvent mentionné durant les derniers jours). Ce type d'activité nous apparaît comme fondamental dans la conquête de l'écrit parce qu'il permet une mise en relation de sens (nommer le mois) avec un support qui ne contient que de l'écrit (liste de mots et signes sans illustration).

• **La dimension « méta »**, que nous appelons ainsi pour laisser volontairement plusieurs interprétations possibles, qu'elle soit métalangagière (renvoyant à l'activité de langage elle-même, comme lorsque Hannah, en Petite section, tenant un livre, dit *on fait semblant de lire*), ou métalinguistique (renvoyant à un phénomène de langue comme lorsque Arjuna dit *c'est sûr qu'i faut O parce que*

j'entends CO), ou métadiscursive (renvoyant à l'activité de discours comme lorsque Arthur s'écrie en voyant le cochon d'Inde *Grignotte elle veut téléphoner ! Elle veut parler à ses parents tout de suite !*), ou métacognitive (renvoyant à des phénomènes de cognition comme dans l'explication *parce qu'on sait pas lire*, ajoutée par Hannah). Nous attirons l'attention des maitres sur cette question en insistant sur le fait que c'est l'existence de cette dimension dans un énoncé d'enfant qui est importante, plus que le contenu du dire. Parce qu'on sait alors que l'enfant « objective » le langage ou son usage. Et c'est un passage obligatoire pour maîtriser l'écrit à terme (Vygotsky op. cit.). Il s'agit donc d'un indice fort d'évaluation pour le maitre. Prenons un exemple en CP.

On est le sixième jour de classe et la maitresse a prévenu les élèves qu'ils pouvaient réussir à lire presque tout seuls ce qu'elle avait écrit au tableau. La phrase écrite est *Bakary a une dent qui bouge en bas*, alors qu'ils avaient lu la veille *Ursula a perdu une dent*. Immédiatement, un enfant montre le mot « dent » et le prononce. Mélody annonce alors : *j'ai trouvé un mot avec [dā], « dans mon travail »*. Le traitement qu'elle applique à l'unité sonore est plus complexe qu'il n'y paraît puisqu'il a nécessité la segmentation d'un « morceau de langage » et qu'elle appelle intuitivement ce morceau un « mot ». Tout est pratiquement en place pour comprendre le système de l'écrit.

Pour permettre aux maitres de considérer positivement ce genre de remarque, tout en gardant en tête qu'il y a encore du chemin à parcourir pour Mélody, nous avons établi des référentiels particuliers d'objectifs.

2.2. Un outil-document : les référentiels d'objectifs

Les outils-documents que nous destinons aux maitres sont essentiellement des modes d'emploi de situations de classe qui mobilisent compétences et représentations des enfants. Mais nous avons également été amenés à définir des « référentiels d'objectifs ». Les référentiels que nous avons construits sont différents des programmes nationaux, d'une part parce qu'ils sont limités à un nombre très restreint d'items que nous considérons comme les « noyaux durs » des apprentissages de l'écrit, d'autre part parce qu'ils se présentent comme des espaces non-bornés. Cela veut dire que ce sont des visées plus que des objectifs (mais nous ne trouvons pas de mot satisfaisant) puisqu'il s'agit, pour tous les enfants, d'aller le plus loin possible dans les compétences et les capacités de représentations mentionnées. On ne peut plus parler d'objectif atteint ou pas, parce qu'on peut toujours améliorer ses performances et donc poursuivre la construction de sa compétence. A titre d'exemple, voici comment le référentiel destiné aux maitres d'École maternelle est provisoirement rédigé dans l'ouvrage final qui leur est destiné.

Compétences	Représentations
<p>Compétence ❶ : Durant le cursus à l'École maternelle, tous les enfants doivent montrer qu'ils utilisent le langage, pour dire, pour comprendre, pour réfléchir. Les indicateurs pour le maître sont leurs prises de parole, les contenus de leurs discours, leur participation à la vie de la classe par le langage, leur utilisation du langage dans les démarches intellectuelles.</p> <p>Compétence ❷ : En fin de Grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de compréhension de l'écrit. L'indicateur est leur capacité à dire ce qu'ils en ont compris ou à montrer qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils entendent lorsque le maître leur lit un écrit.</p> <p>Compétence ❸ : En fin de Grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de production d'écrit. L'indicateur est leur capacité à pouvoir « parler de l'écrit » pour dire quelque chose à quelqu'un en prenant en compte le fait qu'on s'adresse à un absent ou à un « pas maintenant ».</p> <p>Compétence ❹ : En fin de Grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence « méta » qui consiste à se poser des questions sur le système de l'écrit. L'indicateur est leur capacité à entrer dans une démarche de recherche et d'essais : <i>Tiens, on n'avait pas vu ça ! Pourquoi c'est pas pareil ? Pourquoi ça ne marche pas comme on croyait ?</i></p>	<p>Représentation ❶ : Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit lu par le maître qu'ils auront faites pendant trois ans permettent aux enfants de se construire une représentation de plus en plus précise de l'acte de lire (c'est « faire langage » à partir de ces « pattes de mouche » qui sont sur un papier).</p> <p>Représentation ❷ : Les très nombreuses expériences de production d'écrit qu'ils auront faites pendant trois ans (comme spectateur et comme acteur) permettent aux enfants de se construire une représentation de plus en plus précise de l'acte d'écrire (c'est « faire langage » en pensant à de nombreuses données, changer, améliorer, écrire).</p> <p>Représentation ❸ : Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit, de production d'écrit, de recherches relatives à l'écrit permettent aux enfants de se construire une représentation de plus en plus précise de la nature de l'écrit (c'est du langage, pour ou de quelqu'un qui n'est pas là, et pour le maîtriser il faut utiliser la valeur sonore des lettres).</p>

Les compétences sont des savoir-faire langagiers. Les représentations renvoient aux traces (langage et comportement non-verbal) que nous interprétons comme étant ce que comprennent les enfants de l'écrit et de ce qu'on peut en faire.

- **La compétence 2** semble tout à fait fondamentale pour les apprentissages ultérieurs de l'écrit. On peut se demander pourquoi elle occupe si peu de place dans les textes officiels qui n'encouragent pas vraiment les maîtres à faire autre chose que raconter simplement aux enfants des histoires prises dans les livres. Or cela ne suffit pas. Tout nous montre que c'est ici une grande source de reproduction des inégalités sociales : pour qu'un enfant qui n'a pas l'habitude d'entendre de l'écrit dans sa vie quotidienne puisse entrer dans la compréhension de cette nouvelle forme de langage, il faut l'aider. Nous prévoyons pour les maîtres de nombreuses pistes en ce sens, en croisant notamment les différents systèmes symboliques oral - images - écrit qui se complètent (cf. article Defrance ici même).

- **La représentation 1** mérite beaucoup d'attention puisque c'est elle qui va faire naître l'envie d'apprendre, comme le montrent les réponses des enfants à la question *tu as envie d'apprendre à lire ?*, posée par Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994). Aussi la notion de « clarté cognitive » est-elle très précieuse dans notre travail, qu'il s'agisse ici pour l'enfant de « comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir-lire » (Downing & Fijalkow 1984, p. 60) ou plus largement de savoir où il en est de ce qu'il est en train d'apprendre par rapport à un but clair pour lui (dans la remarque précédente d'Hannah par exemple). Le grand obstacle qui est apparu durant la recherche est le fait que les enfants peuvent s'installer dans la croyance qu'il suffit de parler sur les images pour lire, et cela jusqu'au CE1.

- **La compétence 3** de production en langage écrit est souvent considérée comme connue par les enseignants de Maternelle qui renvoient à la technique de la dictée à l'adulte. A regarder les pratiques de près, on s'aperçoit que la tâche est souvent si difficile pour les enfants que les maîtres ont souvent recours, de manière non-consciente, à deux biais : soit ils font le travail à la place des enfants en reformulant totalement les énoncés enfantins pour qu'ils soient « écrivables » et normés, soit ils transcrivent de l'oral en pensant construire ainsi un pas vers la maîtrise de l'écrit (11). Nous fournissons donc aux maîtres des « modes d'emplois » pour les aider à mener de véritables productions d'écrit dès la Moyenne section, notamment pour la production d'une grande histoire, expérience qui reste un repère fort durant plusieurs années pour les enfants qui y ont participé. Après de nombreuses réceptions de courriers et de messages au cycle 1, les élèves participent aux réponses avec l'aide de l'adulte et entrent dans cette activité de manière autonome au cycle 2.

- **La représentation 2** se construit au cours de tous ces moments intenses où se croisent intentions de signifier, tenue en mémoire de ce dont a besoin le destinataire pour comprendre, mise en mots et problèmes orthographiques.

- **La compétence 4 et la représentation 3** sont mobilisées notamment dans les situations mentionnées précédemment. C'est lors de lectures et pendant des productions, ou à partir de leurs relectures, que les enfants font des remarques, des comparaisons, des différenciations, des hypothèses sur des lettres, des graphies, des signes de ponctuation. Au cycle 1, le prénom est un écrit privilégié dans ce domaine. On savait que son écriture pouvait jouer un rôle

particulier dans la construction du mot en tant qu'unité graphique (Jaffré 1995). Mais les enfants nous ont montré plus que cela dans la recherche.

Il se trouve que dans les classes de Maternelle où seule l'écriture cursive avec majuscules d'imprimerie est utilisée, en production, depuis la Petite section, on peut repérer le moment où un enfant a fait la découverte du principe sonore (12) lorsque, pour encoder, il cesse de dessiner ou de faire des guirlandes et se met à utiliser des capitales d'imprimerie qu'il emprunte aux majuscules des prénoms. Nous interprétons cela comme une trace de cheminement cognitif qui l'a conduit à faire seul un travail complexe : isoler un élément graphique pour en faire un élément phonique « transportable ». Cette démarche individuelle de chaque enfant est, selon nous, fondatrice de ce qu'il va comprendre du système de l'écrit. Aussi continuons-nous à penser qu'il est bon de mettre les capitales d'imprimerie à la disposition des enfants, mais qu'en revanche, il ne faut pas leur enseigner son écriture. Dans ce dernier cas, on fait comme si tous les enfants pouvaient s'emparer des petites unités non-signifiantes que sont les lettres, avec des valeurs sonores. Donner des objets dont le statut « méta » est déjà construit (Brigaudiot 1994), comme c'est le cas pour les lettres, c'est ne résoudre les problèmes qu'en apparence. Aligner des lettres pour faire semblant d'écrire n'est pas une conquête profonde de l'écrit pour un enfant à qui on a « donné » des lettres depuis plusieurs années. En revanche, aller chercher des lettres à l'intérieur de formes graphiques qui en contiennent c'est en « inventer » le statut. Nous pensons que les enfants de Maternelle travaillent à partir du langage pour découvrir la langue, pas l'inverse. C'est pourquoi le prénom est longuement travaillé dans les classes PROG, dès la Section des Petits :

tu vois, je vais écrire Sarah, c'est ton nom, alors je vais d'abord écrire un S majuscule et un A, ça fait « sa » et après je vais écrire « ra » et il faut un H à la fin de ton prénom. On ne l'entend pas quand on le dit. Et tu vois, ça veut dire que c'est ton dessin à toi, Monique saura que tu as fait ce dessin quand elle verra que c'est écrit Sarah. Et chaque fois que tu feras un travail, j'écrirai ton prénom, j'écrirai Sarah, comme ça.

Et c'est à partir de ces repères, montrés par l'adulte dans sa propre utilisation de l'écrit, que chaque enfant fera, à son heure, la découverte du principe sonore et du pouvoir qu'il donne. A titre d'exemple, voici quelques traces du cheminement de Maxime.

- Petite section : En octobre, à la demande *tu peux écrire quelque chose ?* il dessine un gros rond entouré de poils et dit *une grosse bête*. A la demande *et tu peux écrire maman ?*, il répond *je sais pas mais je sais écrire une araignée* et il refait un dessin « poilu ». En mars, à la même première demande, il trace un baton et quatre pseudo-lettres en disant *j'ai écrit bonhomme*.

- Moyenne section : En janvier, à la commande d'écriture de « maman », il répond *c'est comme le début de Maxime* (trace MA en capitales) *après qu'est-ce que ça pourrait être* (trace PMP) et relit « maman ». Il a donc déjà acquis le principe sonore. Quand on lui demande d'écrire son prénom, il dit qu'il a besoin de son étiquette et le copie dans son écriture cursive avec sa majuscule en

capitale d'imprimerie (c'est ce qu'il apprend cette année). En juin, il dit qu'il peut le faire sans étiquette, trace avec beaucoup d'effort et commente *j'ai fait un pont de trop*, ce qui est vrai puisque le M de la dernière syllabe a quatre jambages. A la demande *je voudrais que tu essaies d'écrire le prénom d'un enfant que je connais dans une autre classe et qui s'appelle Max*, il répond *ça commence comme ça* et montre le début de son prénom qu'il vient d'écrire. Puis il écrit Max en cursive.

- Grande section : En mars, il écrit son prénom et Max en cursive, sans modèle et sans hésiter, et PAPA en capitales d'imprimerie. En juin, la commande d'écriture est une phrase complète *le papa de Tom a mangé une tarte*. Maxime écrit :

E P A P A A T t a r t e s

Il explique ensuite comment il s'y est pris car il a l'habitude de le faire : « le » *j'ai écouté le son* (montre E), « papa » *je savais l'écrire par cœur*, « Tom » *j'ai écrit T et O* (montre de droite à gauche le T puis le A car son frère s'appelle Aurélien et il utilise la majuscule pour la valeur sonore du graphème « au »), et « tartes » *j'ai trouvé dans le classeur et je savais qu'il fallait pas écrire 5* (le classeur contient les comptines non-illustrées que les enfants savent par cœur et dont ils beaucoup travaillé l'écrit ; dans la comptine de l'ogre, il est écrit qu'il mange « 5 tartes »). On voit ici comment Maxime change d'écriture dès qu'il passe à la copie.

Dans une classe où l'on n'enseigne l'écriture qu'en cursive, on a donc sur le plan longitudinal une suite d'emploi de différentes formes par cet enfant qui correspondent à différentes représentations de l'usage de l'écrit : dessin (signifier par écrit) → pseudo-lettres (imiter l'écriture des adultes) → capitales d'imprimerie et cursive (respectivement pour coder des sons et pour copier) → cursive (quand on sait écrire).

2.3. Un outil-scénario de classe : l'attitude du maître qui prend en compte le « déjà-là »

Les outils « attitudes des maîtres » sont de petits scénarios de classe théorisés. Leur théorisation permet de comprendre comment s'y prennent les professionnels pour gérer une double contrainte en permanence, à savoir prendre en compte systématiquement les originalités des comportements de chacun des enfants par rapport à l'écrit, et mettre en synergie ces individualités pour l'enrichissement des uns grâce aux autres et rendre toujours transparent le fait que tout le monde est en train d'apprendre. L'exemple de scénario que nous décrivons est celui de la prise en compte par le maître de ce qu'Elisabeth Bautier (1995) nomme le « déjà-là » (connaissances et expériences du sujet langagier).

On vient de voir à quel point la compréhension de la logique d'un comportement infantin était importante pour savoir s'il était en progrès ou pas. Nous avons théorisé ce *feed-back* particulier du maître qui consiste à montrer à l'enfant qu'il comprend cette logique lui appartenant, même si elle est autre que ce

qu'il attendait. L'attitude comporte trois temps que nous appelons valider ; interpréter ; construire l'écart. La validation est le fait de dire à l'enfant qu'on l'a entendu, l'interprétation consiste à prendre son point de vue pour essayer de décrire le processus qu'il a mis en œuvre, et la construction de l'écart est le fait de rendre explicite les deux plans discursifs construits respectivement par le maître et par l'enfant. Il s'agit là d'un procédé de clarté cognitive pour l'enfant, puisqu'on lui explique en quoi il y a une différence, et, surtout, une manière de lui montrer que ce qu'il dit est intéressant et que c'est tout à fait normal qu'on ne soit pas en accord total puisqu'il est en train d'apprendre.

Si l'on reprend la remarque de Mélody à propos du « mot » « dans » *mon travail*, la maîtresse lui a renvoyé *oh mais dis donc c'est drôlement intéressant ce que tu dis là, vous avez entendu ce qu'a dit Mélody ?*. Et après la reprise de la part de la fillette, l'enseignante construit une analyse *elle a cherché quand est-ce qu'elle disait [dã] et elle a trouvé « dans mon travail », et tu as raison, on entend [dã], mais c'est un autre mot qui s'écrit comme ça (écrit « dans ») et qu'on dit quand on dit « dans la classe », « dans la rue », alors que là (montre le tableau) on parle d'une dent de Bakary, et ce mot ne s'écrit pas pareil (montre l'écrit) mais il se dit pareil.*

Les progrès (et les non-progrès) de Mélody dépendent largement de ce *feed-back*. Ici, elle entend qu'elle est reconnue dans ses démarches d'enfant apprenant et que le processus qu'elle a choisi est opératoire. L'enseignante lui renvoie ce que nous appelons un « miroir cognitif », c'est-à-dire une mise à distance de son activité intellectuelle. Le « déjà-là », ou capacité attestée, est pris en compte.

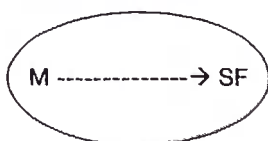
Ce scénario est reconnu par les maîtres comme nécessitant de gros efforts de leur part car il implique l'arrêt de leur logique propre et le détour par le raisonnement d'autrui, sans pour autant « perdre le fil ». Ils y adhèrent cependant avec engagement dès qu'ils perçoivent la différence avec deux autres attitudes particulièrement tenaces : celle d'un énoncé à la forme négative de type *on ne parle pas de ce mot-là pour le moment ou non c'est pas ça*, et celle du renvoi d'une question qui, en fait, construit un statut d'erreur comme *c'est le même mot ?*. Ces phénomènes sont connus mais restent largement sous-estimés dans leurs incidences (13).

3. LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

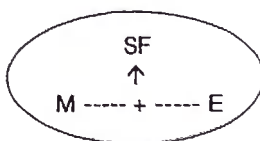
3.1. Trois dispositifs

Quand on regarde les parcours individuels d'apprentissages des élèves (à travers les journaux de bord et les évaluations régulières), on mesure l'importance du fait que ce sont les enfants eux-mêmes qui « décident », à certains moments et pas à d'autres, de changer leur manière de faire, d'essayer quelque chose pour résoudre un problème ou atteindre un but. Le travail de Maxime ou les parcours de Larissa et Roseline (article Calleja & al. ici même) le montrent bien. Si l'on veut réellement faire en sorte que tous les enfants progressent, la question est « comment faire pour qu'ils puissent se saisir, tout seuls, d'une

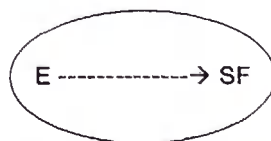
nouvelle procédure, d'un nouveau savoir-faire ? ». Il ne s'agit ni de le leur donner par un enseignement de type « démonstration - application », ni de les mettre devant des problèmes insurmontables (Meirieu 1987 parle de « pédagogie de la réponse » et de « pédagogie du problème »). Si la formule « l'élève au centre du système éducatif » (Loi d'orientation sur l'éducation, 1989) veut dire quelque chose, cela ne peut être que cette démarche de l'élève lui-même dans un élan vers le savoir. C'est dans cette optique que se sont construits peu à peu, durant la recherche, trois types de dispositifs didactiques.



Dispositif 1 : l'élève participe en tant que spectateur à une utilisation de l'écrit par le maître



Dispositif 2 : le maître et l'élève utilisent l'écrit dans une même démarche



Dispositif 3 : l'élève résout un problème en langage écrit construit par le maître

Légende : M = pôle maître, SF = pôle des savoir-faire construisant compétences et représentations sur l'écrit, E = pôle élève.

3.2. Des dispositifs complémentaires

Ces trois dispositifs sont complémentaires.

• **Le dispositif 1** est particulièrement adapté aux premières rencontres que vont faire les enfants de Maternelle avec l'écrit, notamment en Petite section. Il s'agit du « rôle de l'adulte qui oralise et fait découvrir les textes... ou encore qui, à travers sa propre écriture, montre à l'enfant comment ses paroles se transforment en passant à l'écrit » (Programmes de l'école primaire, 1995, p. 24). Cette idée de « donner en spectacle » un adulte expert en utilisation de l'écrit mérite qu'on s'y attarde. On pense souvent, à tort, que les enfants sont passifs lorsqu'ils sont spectateurs. Or, si le silence règne pendant les lectures d'histoire en regroupement, c'est bien signe qu'ils sont tous en langage intérieur intense à ce moment-là. Il en est de même lorsque le maître, après leur avoir demandé, dans une phase orale de face à face, ce qu'ils voulaient dire à Claudio (l'enfant qui a déménagé), se retourne vers le tableau en disant *je vais l'écrire. Alors je vais d'abord écrire Cher Claudio, voilà...*

Les conditions de l'implication des enfants « spectateurs » sont essentiellement :

- le degré de conviction du maître de l'utilité de la situation. Il doit réellement rendre son activité langagière transparente en ayant en tête que les enfants y assistent pour la première fois ;
- l'investissement des enfants dans le contenu langagier écrit. La lecture d'un conte est plus intéressante que celle d'une recette de cuisine et l'écriture d'une lettre à Claudio plus motivante que la demande d'autocar au maire ;

- les possibilités que vont ensuite avoir les enfants de considérer cet écrit comme « le leur », parce qu'ils y ont participé. Ce seront les reprises et discussions sur les textes qu'ils viennent d'entendre, ou encore leur « pseudo-lecture » à leurs parents du message écrit par la maitresse devant eux. Le « spectacle » ne suffit pas en soi.

Ce dispositif a un autre avantage, celui de permettre à l'enseignant de rendre visibles des traitements différents de l'écrit : il peut ainsi parfois décomposer un mot tout en l'écrivant (comme dans l'écriture du prénom de Sarah), ou au contraire préciser *ce mot-là je sais l'écrire*, ou encore dire *ah il faut que je mette un point*. Il ne montre donc pas un modèle mais des exemples. C'est ce que nous appelons donner des moyens aux enfants pour apprendre.

• **Le dispositif 2** est une activité conjointe où adulte et enfant(s) coopèrent à la même tâche. Au cycle 1, c'est le cas de « pseudo-lecture » de texte connu par cœur, de rappel de récit à plusieurs (récit entendu préalablement plusieurs fois en lecture et qu'on redit « comme dans le livre »), de production d'écrit avec dictée à l'adulte. En cycle 2, on peut retrouver les mêmes situations auxquelles s'ajoutent les lectures de textes et les « écritures accompagnées » (messages écrits par les enfants avec aide de l'adulte). Toute la difficulté réside ici dans le degré d'intervention du maître qui ne doit faire ni trop ni trop peu. Nous avançons lentement sur cette question. La prise en compte du « déjà là » étant ici centrale, le dispositif ne fonctionne qu'en atelier, avec, au maximum, un petit groupe d'enfants.

• **Dans le dispositif 3**, le maître a ciblé un problème qui lui semble particulièrement bien situé dans la zone des apprentissages en cours et il en propose la résolution à un ou des enfants. Il s'agit d'actions ponctuelles qui mettent en jeu des éléments très circonscrits du large champ de l'écrit. C'est le cas lorsqu'on demande à Maxime d'écrire le prénom d'un autre enfant qui s'appelle Max. Le fait de lui proposer une portion de chaîne sonore qu'il connaît parfaitement bien ([maks] portion de [maksim]) peut lui donner l'idée de découper également la suite de lettres qui lui correspond et qu'il connaît très bien aussi. On voit des lumières briller dans les yeux de certains enfants lorsqu'ils pensent avoir trouvé la solution. Nous appelons « jeux-problèmes » ces dispositifs que les enfants aiment beaucoup et qui les font progresser de manière spectaculaire. Comme lorsque nous introduisons une série de jeux phoniques en Grande section et en CP pour attirer leur attention sur la dimension sonore du langage.

Les conditions de réussite sont :

- le choix de la situation dans sa dimension symbolique (l'enfant se sent « concerné ») ;
- la certitude pour l'enfant qu'il ne prend aucun risque dans ses essais de réponse (on ne lui dira jamais qu'il s'est trompé) ;
- la quantité de « perturbation » apportée au savoir-faire en place et qui fait qu'il y a problème. C'est là le point crucial lorsqu'on construit des problèmes. Il faut très bien connaître les compétences des enfants et rapporter la question à laquelle on les soumet à la connaissance qu'on a de leurs différentes procédures de résolution. Des connaissances développementales précises sont nécessaires (Karmiloff-Smith 1995).

Ces trois dispositifs apportent aux élèves expériences et résolutions de problèmes en langage écrit. Ils nous servent à ajuster nos actions lorsque nous constatons que des enfants se mettent en retrait de la dynamique impulsée. S'il est fréquent que le dispositif 3 nous conduise à déceler une difficulté ou un obstacle, ce sont les dispositifs 1 et 2 qui sont essentiellement des recours de différenciations. En effet, nous nous sommes aperçus que nous avons intérêt à « reprendre » les savoir-faire en amont lorsque des enfants étaient en danger d'égarement cognitif. Deux exemples.

- Pour Samir, qui nous montre en milieu de Moyenne section comment il mène des correspondances terme à terme rigides entre certaines formes graphiques et certains « blocs de sens » (tous les écrits commençant par S « disent » Samir, tous les titres d'albums parlent de loup ou de sorcière), nous reprenons quotidiennement le spectacle de lecture (dispositif 1), notamment avec des écrits sans illustration, afin de pouvoir évoquer ensuite avec lui les objets référencés par l'écrit entendu.

- En CP, le 25 novembre, Zackariya est le seul élève à ne pas segmenter les mots lors d'un jeu-problème avec dictée d'un court texte dont tous les mots sont connus. Il participera durant plusieurs semaines à un atelier de dictée à l'adulte (dispositif 2) afin de comprendre ces relations complexes entre chaîne sonore et chaîne écrite.

4. CONCLUSION ET DISCUSSION

La recherche PROG s'inscrit dans le courant didactique dit « constructiviste » puisqu'elle vise à faire de chaque élève un agent de ses apprentissages. Dans cette optique, et en vue des apprentissages relatifs à l'écrit, elle pose comme point de départ le « déjà-là » commun à tous les enfants qui arivent en Maternelle, à savoir leur savoir-faire langagier. Or, dans l'activité langagière ordinaire de l'enfant, comme dans celle de l'adulte, la tension du sujet porte sur le sens qu'il met dans les mots perçus ou produits. C'est ce qui explique le caractère non-conscient de l'activité elle-même, car la conscience est portée ailleurs que sur le processus psychique engagé. La conquête de l'écrit impose alors à l'enfant de mener une activité similaire mais à partir de matériaux linguistiques autres qu'il lui faut apprivoiser. Vygotsky (op. cit., p. 263) évoque « cet écart si marqué entre le langage oral de l'écolier et son langage écrit ; cet écart et sa mesure sont déterminés par l'écart entre le niveau de développement de l'activité spontanée, involontaire et non-consciente, d'une part, et celui de l'activité abstraite, volontaire et consciente, d'autre part ».

Tout nous laisse penser que seuls vont réussir leur conquête de l'écrit les enfants qui accèdent à la prise de conscience d'un certain type de relation entre ces deux activités :

Dans les deux cas, un sujet langagier s'exprime ET produit des sons (même si c'est en langage intérieur),
 MAIS
 les supports écrits ne présentent que des signes qui valent des sons.

Pour atteindre une telle prise de conscience, la recherche PROG fait le pari qu'en mettant les enfants aux prises avec du langage écrit qui les concerne profondément (expression d'un sujet langagier), en voyant des adultes le lire et l'écrire et en les accompagnant dans ces activités (compréhension et production langagière avec traitement de l'écrit rendu explicite), ils vont découvrir la clé de l'énigme (codes de l'écrit). Le « chemin du langage à langue » est la métaphore que nous choisissons pour évoquer cet apprentissage progressif, dont voici l'hypothèse sur les cycles 1 et 2 :

Hypothèse des voies d'apprentissage progressif de l'écrit, de la Petite section au CE1

de la PS à la GS	de la MS au CP	du CP au CE1
Comprendre du langage écrit qui « parle » (compréhension « accompagnée » de langage écrit entendu) Comprendre que le langage oral « se transforme » en texte écrit (production « accompagnée » de langage écrit)	Pouvoir faire quelque chose avec un écrit qu'on connaît bien (premières lectures « accompagnées » d'écrit) Essayer de dire en écrivant (premières productions d'écrit « accompagnées »)	Pouvoir dire tout seul par écrit (productions d'écrit autonomes) Pouvoir comprendre tout seul un écrit (lectures autonomes)
Chemin du langage (dans toutes ses dimensions) à la forme qu'il prend à l'écrit	Chemin du langage à la langue qu'il contient (avec traitement des codes de l'écrit)	Chemin du langage à la langue (quand on écrit) Chemin de la langue au langage (quand on lit)

La ligne supérieure correspond aux découvertes que font les élèves. Celles-ci supposent un déplacement dans leurs connaissances que nous interprétons par les formules de la ligne inférieure du tableau. Cette progressivité est celle que nous constatons dans la recherche. Elle correspond à des sauts qualitatifs permanents qui nécessitent des activités cognitives intenses. Nous défendons cette vue des apprentissages de l'écrit qui, obligatoirement, doit naître de la complexité de l'acte de langage.

En disant cela, nous sommes conscients du fait que nous ouvrons une discussion importante puisque l'Observatoire national de la lecture (ONL, op. cit.) pose le principe strictement inverse :

« Le principe d'une progression du plus simple vers le plus complexe devrait être pris en compte dans la démarche pédagogique :

- Il est important, tout d'abord, de rejeter l'idée que le sens ne vit que de la complexité. De la même manière que, comme nous l'avons écrit ci-dessus, des

phrases très simples, voire des associations de deux mots, sont déjà porteuses de sens, les lettres et les syllabes peuvent, elles aussi, être porteuses de sens si elles ont été adéquatement choisies et intégrées dans des activités.

- Au départ, il faut s'appuyer sur le caractère plus ou moins biunivoque et régulier des correspondances. Ainsi...

- Il peut être préférable d'utiliser des phonèmes...

- Il faut commencer par des monosyllabes à structure V et CV avant de...

- Il y a avantage à faciliter le décodage et son automatiser en... »

(pages 80-82).

Au secours, Saussure ! Mais qu'est-ce qu'une syllabe porteuse de sens ? ?

« L'entité linguistique n'existe que par l'association du signifiant et de signifié ; dès qu'on ne retient qu'un de ces éléments, elle s'évanouit... c'est ce qui arriverait par exemple, si l'on divisait la chaîne parlée en syllabes... » (Cours de linguistique générale, édition 1968, p. 144). Travailler sur une lettre ou sur une syllabe est donc traiter une sorte de signifiant sans signifié (ce qui n'existe pas) en demandant à l'enfant de faire du sens avec ces unités. C'est ce que nous appelons « aller de la langue au langage », c'est-à-dire mener une activité qui n'est possible qu'aux sujets alphabétisés et capables d'une grande objectivation par rapport à leur propre langage. Ces sujets sont, à notre connaissance, les linguistes d'une part, et les très « bons élèves » d'autre part, c'est-à-dire ceux qui savent déjà lire et qui savent même comment ils font pour y arriver. Proposer des objets métalinguistiques aux élèves pour leur demander d'en faire du langage, c'est oublier que les savoirs se construisent. C'est donc oublier que ces enfants ont 5 ou 6 ans et que les syllabes n'appartiennent pas à leur monde. C'est regarder l'aval d'un apprentissage (principe alphabétique) pour en déduire l'amont (donner des syllabes à manipuler), en faisant table rase du fait qu'ils sont dans le langage depuis leur naissance.

Comme pour contre-balancer cette position qu'on pourrait qualifier d'applicationnisme linguistique, l'Observatoire propose que, par ailleurs, dans d'autres situations de classe, on donne aux élèves autre chose que ces unités syllabes et mots qui leur servent à construire le principe alphabétique. On les met alors en contact avec des écrits « riches, authentiques et socialement significatifs », afin de leur « faire découvrir les finalités et les enjeux de la lecture » (p. 26). Questions : comment les élèves font-ils le lien ? quel est le statut des syllabes et des mots qu'on leur met sous les yeux par rapport à ces textes ?

Pour notre part, nous pensons que le « chemin du langage à la langue » est la bonne piste didactique parce qu'elle respecte les savoir-faire déjà en place chez tous les enfants, et qu'elle préserve la vraie vie des actes langagiers quotidiens. Mais, pour attirer l'attention des enfants au cœur du système linguistique, l'ingénierie didactique est nécessaire et toute la difficulté est de ne pas brûler d'étapes. La barre de l'expression « enseignement / apprentissage » est alors la clé de la réussite dans la mesure où elle peut aussi s'intégrer à une expression de type « apprentissage / enseignement ». Le maître apprend aussi de chaque enfant comment il doit faire évoluer son enseignement. De cette manière de prendre en compte ce que l'enfant nous apprend de ce qu'il apprend dépend un réel progrès de démocratisation de l'école.

NOTES

- (1) Projet de recherche INRP, Département Didactique des disciplines, Equipes Français Ecole, n° 30329, responsables : Mireille Brigaudiot, Marie-Alix Defrance, Gilbert Ducancel.
- (2) Même si l'acquisition du langage oral n'est pas achevée en Section de Petits, ce n'est pas une raison, selon nous, pour différer un contact actif avec le langage écrit, notamment en compréhension. L'avenir des enfants est en jeu dans un tel choix. On se reportera à l'argumentaire extrêmement sérieux qu'en fait Gordon Wells (1986).
- (3) Ce sont des cohortes d'élèves, indépendantes des maîtres que ces élèves ont eus. Il pouvait y avoir un seul maître concerné pendant trois ans dans le cas d'une classe unique en milieu rural, ou deux maîtres si l'un suivait une classe pendant deux ans, ou trois maîtres sur trois ans. Les collègues enseignants qui ont accepté d'entrer dans la recherche en 1995 connaissaient cette contrainte.
- (4) Les neuf groupes locaux étaient implantés à Amiens, Bar le Duc, Dreux, Laon, Mâcon-Dijon, Nancy, Poitiers, Toulouse et Versailles. Les milieux socio-culturels étaient moyens dans 14 classes, plutôt favorisés dans 6 classes et très défavorisés ou en ZEP dans 6 classes.
- (5) Au cycle 1, « vivre ensemble, communiquer » (qui devient « pratique orale de la langue » au cycle 2), « s'initier au monde de l'écrit » (qui devient « lecture »), « initiation à la production de textes » (qui devient « production d'écrits »), « apprendre à parler, construire son langage » (qui devient « connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue »), « des instruments pour apprendre » (qui devient « écriture »).
- (6) Précisons tout de suite que le domaine « écriture » au sens de calligraphie ne nous concerne pas. Vygotsky l'avait déjà clairement écrit au début du siècle : « Ceux qui continuent de considérer comme l'un des principaux obstacles le développement insuffisant de la musculature fine et d'autres éléments liés à la technique de l'écriture ne voient pas les racines de la difficulté là où elles sont réellement » (traduction de 1985, p. 260).
- (7) Je remercie vivement Roland Goigoux qui a largement contribué à cette réflexion : on pourra trouver l'idée de cette schématisation dans POST LECTUM, conférence tenue à l'Ecole Supérieure des Personnels d'Encadrement du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- (8) Nous voulons dire par là qu'un enfant jeune n'a, *a priori*, aucune raison de s'intéresser à l'écrit : ça ne se mange pas, ça ne fait pas de bruit, ça ne bouge pas, on ne peut pas le transformer, et de plus, ça peut mobiliser les adultes au point de les empêcher de s'occuper de lui (papa qui lit le journal par exemple).
- (9) Ils le font d'une manière ou d'une autre : lettres à valeur syllabique, ou vocalique ou consonnantique, lettres du prénom dans un autre ordre ou une autre quantité.
- (10) « Toc toc toc », Tan et Yasuko Koide, Lutin poche de l'école des loisirs.
- (11) Cet amalgame entre transcription d'un énoncé oral sur une feuille et production d'écrit, telle que nous l'avons définie, est très fréquent. Il arrive aussi que l'activité de dictée soit considérée comme une compétence à atteindre, quelle que soit la forme du langage dicté. C'est la position de Chartier & al. 1998. Pour notre part, nous constatons que le ralentissement du débit en dictée, associé aux reformulations d'énoncés de plus en plus « écrivables » sont des conséquences d'une construction en cours de la compétence 3 et de la représentation 2. La dictée à l'adulte est pour nous un moyen didactique précieux mais non une fin.
- (12) Il ne s'agit pas du principe alphabétique défini par l'Observatoire national de la lecture comme « l'analyse phonémique et les associations lettre-phonème » (1998, p. 74). La connaissance d'un tel principe ne peut être attestée qu'en fin de cycle 2.

La considérer comme une condition de la lecture c'est mettre la charrue avant les bœufs. Tout nous laisse penser qu'un enfant qui, en fin de Grande section, a d'une manière ou d'une autre, compris que l'écrit code du sonore (du phonique), va réussir sa conquête de l'écrit. Ce saut qualitatif est beaucoup plus difficile que la mise en correspondance lettre-phonème. Dans le premier cas, l'enfant est obligé de faire abstraction du sens c'est-à-dire d'arrêter son activité langagière dans toutes ses dimensions pour ne prêter attention qu'à une forme dont la trace est fugace (suite sonore), dans le second cas cette question est déjà réglée et il va utiliser le langage pour résoudre ces correspondances, c'est-à-dire faire ce qu'il a déjà fait dans l'acquisition de l'oral, utiliser le contexte pour comprendre. On retrouve les conclusions de Roland Goïgoux, dans ce même numéro.

- (13) Voir par exemple dans « Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs » (Charlot & al. 1992) les récits des adolescents qui ont eu tant de peur et de crainte à l'école primaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.
- BENVENISTE E. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris, Gallimard.
- BRAMAUD DU BOUCHERON G. (1981) : *La mémoire sémantique de l'enfant*. Paris, PUF.
- BRIGAUDIOT M. (1994) : Quelques éléments pour une problématique du « méta » à l'école. *Repères* n° 9, 3-1. Paris, INRP.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- CHARTIER A.M., CLESSE C., HEBRARD J. (1998) : *Lire écrire, tome 2 Produire des textes*. Paris, Hatier.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1994) : *Les chemins de la lecture*. Paris, Magnard.
- DANON-BOILEAU L (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*. Paris, Calman Lévy.
- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984) : *Lire et raisonner*. Paris, Privat.
- JAFFRE J.-P. (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan.
- KARMILOFF-SMITH A. (1995) : *Beyond modularity, A developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, London, MIT Press.
- Ministère de l'éducation nationale Direction des écoles (1995) : *Compétences à acquérir au cours de chaque cycle, in Programmes de l'école primaire*. CNDP - Savoir livre.
- LE NY J.-F. (1989) : *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris, PUF.
- Loi d'orientation sur l'éducation, Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale, n° spécial 4, 31 août 1989.
- MEIRIEU P. (1987) : *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris, ESF.

Observatoire national de la lecture (1998) : *Apprendre à lire*. Paris, CNDP - Editions Odile Jacob.

ROMIAN H (1989) : Des recherches-action pour l'enseignement du français, in ROMIAN H. et al. : *Didactique du français et recherche-action*. Paris, INRP, 7-37.

SAUSSURE DE F. (édition 1968) : *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.

VYGOTSKY L.S. (trad. 1985) : *Pensée et langage*. Paris, Editions sociales.

WELLS G. (1986) : *The meaning makers, Children learning language and using language to learn*. London, Hodder & Stoughton.

ESSAYER D'ECRIRE DÈS L'ECOLE MATERNELLE : UN RISQUE RAISONNÉ PORTEUR D'APPRENTISSAGES

Brigitte CALLEJA, Chantal CLOIX, Jacques RILLIARD
I.U.F.M. de Bourgogne - Mâcon ; INRP - Prog

Résumé : La situation de production en langage écrit au début du cycle II suscite des craintes chez les maîtres du fait des échecs auxquels les élèves sont exposés. Cet article illustre une appréciation de risques par deux maîtresses, en montrant comment elles s'appuient sur les performances de deux enfants en difficulté pour les faire progresser. Les récits de ces deux itinéraires singuliers font apparaître à des périodes différentes des événements comparables dans la progressivité des apprentissages. Pour les élèves, ils marquent certaines prises de conscience et dédramatisent les risques d'erreur ; pour le maître, ce sont des moments clés de l'apprentissage dont il tient compte pour son enseignement.

La recherche INRP « Construction progressive des compétences en langage écrit » peut être présentée, sous un de ses aspects majeurs, comme une tentative pour décentrer notre regard d'enseignants, tentative de le déplacer du légitime souci des savoirs à acquérir vers l'activité de langage des élèves, parce qu'elle est à la source de tout apprentissage de l'écrit.

A cet égard, l'activité de production écrite occupe au cycle II une place particulièrement significative : elle articule l'expérience de l'énonciation et celle d'une lecture qui sert à la réguler. Elle confronte les jeunes élèves au matériau graphique qu'ils sont en train de découvrir et leur demande une compréhension du lien entre les traces sur le papier et le vouloir-dire qui est à leur origine ; elle suscite, d'autre part, à un âge où ils ne savent pas lire et écrire, la découverte des liens entre ce qu'ils entendent quand l'adulte lit à haute voix et le message qui est dans l'écrit.

Pour conduire ces apprentissages, les savoirs du maître sur la langue et sur l'écrit sont insuffisants car ils ne sauraient avoir de sens pour les élèves, isolés de l'activité langagière. On le voit bien dans le cas particulier des savoirs en orthographe : comment la connaissance d'une norme pourrait-elle aider les maîtres à comprendre les difficultés des élèves, leurs premières représentations de la nature de l'écrit ? Les enseignants sont souvent témoins de difficultés qui font apparaître ce décalage et les conséquences qui en découlent.

1. RISQUES ?

En effet, les maîtres qui enseignent au cycle II ont maintes fois constaté, au cours de l'apprentissage de la lecture, un type de difficultés qui se manifeste par l'éclatement de l'activité langagière. Entre les questions relatives, d'une part, à l'émetteur absent, à la visée du message, à son sens et, d'autre part, à la reconnaissance de lettres, de mots isolés ou à l'oralisation de parties de mots, certains enfants semblent incapables d'établir une relation. Pour nous qui voulons interroger le rôle de la production dans la découverte de l'écrit, une difficulté apparemment analogue se présente. Larissa trace **SILAR**, elle commente : *fromage* ; Roseline, elle, écrit **soRLAUooR** pour *ce matin*. Dans les deux cas, un décalage entre la trace écrite et la verbalisation développe chez plusieurs maîtres des craintes qui les conduisent à dire : « L'enfant fait n'importe quoi », « Il fait ça au hasard ». Cela évoque pour eux l'image d'une aventure risquée : les pratiques de production exposeraient les élèves à de tels risques d'échec, du fait de la difficulté de la tâche, qu'on pourrait se demander s'il faut faire encourir ces « risques » aux élèves.

Or, cette notion de « risque » est relative. Elle dépend des représentations que se fait l'adulte de l'activité de l'élève et du but à atteindre. Supposons que le maître ne prenne en considération que le savoir terminal. Par exemple, il ne regarde que la norme orthographique, néglige le processus, dont l'énonciation, ignore comment les enfants ont choisi les lettres : les productions de Roseline et Larissa étant illisibles ne prennent aucune valeur à ses yeux. Au contraire, si le maître essaie de comprendre l'activité langagière des enfants, il peut chercher à savoir s'ils peuvent dire ce qu'ils voulaient écrire, quelle représentation ils se font de l'écrit. Dans ces conditions, Roseline et Larissa, qui parlent leur message et qui utilisent des lettres de leur prénom pour écrire, seraient évaluées de manière plus nuancée. Le risque d'échec ne serait plus estimé de la même manière car une première réussite pourrait être définie, à partir de laquelle on peut faire progresser l'élève.

Quand le maître s'enquiert ainsi du point de vue des enfants, des enjeux de la production pour eux, un autre « risque » apparaît. Risque inhérent à l'activité de langage elle-même et à la conscience qu'en ont les enfants. L'écriture en effet expose celui qui la produit. Non point que le lecteur soit un danger, mais plus le destinataire est concrétisé, plus l'énonciation est porteuse d'affects, positifs ou négatifs. De plus, la classe étant un lieu où l'on apprend, l'écrit est parfois exposé au jugement du groupe. Même si son accueil est bienveillant, la prise de conscience progressive des conditions de la lisibilité d'un écrit développe en même temps celle des erreurs que l'on commet en écrivant. Savoir qu'on ne sait pas constitue certes un progrès ; il faut aussi savoir prendre le risque de se tromper pour apprendre. Le danger ici, pour les apprentissages, est l'attentisme : ne pas choisir, ne pas décider tant que ceux qui savent n'auront pas transmis - comme par magie - leur compétence d'adulte (1).

2. DEUX ÉLÈVES, DEUX CLASSES, DEUX MAITRESSES

La recherche vise à fournir aux maitres des moyens d'aider les élèves en difficulté à mieux progresser dans le domaine essentiel des activités langagières relatives à l'écrit. Dans les situations de production, les maitres prennent en compte l'ensemble des contraintes de la production écrite en prévoyant des aides qui permettent de faire travailler les élèves dans leur zone proximale d'apprentissage, librement interprétée à partir de Vygotski (2). Il s'agit de situations-problèmes où peut se préparer la convergence de l'activité d'énonciation écrite (3) avec le travail de « production graphique ». Pour ce second aspect, la notion d'« écriture productive », définie par J.-M. Besse (4) permet de caractériser les conditions dans lesquelles la situation de production peut induire un travail cognitif relatif au système d'écriture. Nous avons choisi de distinguer « écriture fictive » et « orthographe inventée » pour caractériser de manière utile aux maitres deux formes de l'écriture productive. Écriture fictive : toute imitation d'écriture non reliée à un message stable ou dans un rapport simplement iconique avec lui. Orthographe inventée : message en voie de stabilisation avec lequel l'activité graphique établit une relation (longueur, nombre de syllabes, sons). Le travail cognitif de l'orthographe inventée renvoie à des représentations de l'écrit que les ouvrages de J.-P. Jaffré (5) permettent de comprendre sans recourir à une simplification en stades. Elles mettent en jeu le lexique, le matériau graphique, le rapport avec le sonore, le souvenir de séquences de lettres, dans des combinaisons différentes suivant les enfants et leur appropriation du système d'écriture. Nous distinguons (6), du point de vue des compétences, les « procédures » mises en œuvre et les « stratégies » que l'élève a utilisées ; les secondes, seules, étant pilotées par la tâche elle-même, témoignent d'une appropriation des processus de production.

La notion ambivalente de risque, crainte du maître qui ne sait pas comment aider l'élève, crainte de l'élève devant l'inconnu et la réaction d'autrui, peut servir à déplacer l'attention des enseignants vers l'activité des élèves et leurs progrès. Pour mesurer ce risque à l'aune de la progressivité des apprentissages, il nous fallait étudier les transformations que cela supposait dans les pratiques enseignantes. La méthode adoptée a été d'accompagner les élèves sur des périodes longues, de décrire les circonstances dans lesquelles les choix des enseignants ont été faits et la manière dont ils se sont inspirés de l'évolution des élèves. Ensuite, pour présenter le point où ils en sont de l'adaptation de leurs pratiques enseignantes à cette réalité, il nous a semblé que le plus pertinent était un récit fait par chaque maître lui-même. On présentera donc sous forme narrative les trajets de Roseline et Larissa, que leurs enseignantes respectives regardent comme des élèves représentatives des difficultés qui peuvent conduire à des échecs scolaires.

Le but commun aux deux classes, pour le cycle II, est d'amener les élèves à résoudre les problèmes provenant de la complexité de l'activité de production en évitant ou corrigeant les ruptures avec l'activité langagière d'énonciation écrite. L'hypothèse est qu'on y parvient en remplissant pour l'essentiel les conditions suivantes dans les dispositifs de production écrite. Chaque élève collabore à la production d'écrits longs : définit leur destination, les étapes de pro-

duction, énonce ce qu'il faut écrire, pratique des reformulations. Le maître écrit le texte sous la dictée, dit ce qu'il fait, donne ponctuellement le crayon à un enfant. La réaction du destinataire est perçue ou connue de l'auteur. A des moments distincts et complémentaires, chacun essaie de produire seul des écrits courts. Sollicite à fixer et mémoriser un message qu'il a énoncé, il met en œuvre, clarifie, améliore des stratégies d'écriture productive, découvre progressivement celles qui permettent d'affronter l'exigence de lisibilité d'un lecteur non prévenu mais capable de l'aider à formuler les problèmes. Il participe dans la classe à des échanges sur les moyens utilisés pour écrire et aux résolutions de problèmes qu'appelle leur mise en œuvre.

Désormais, place aux récits. Brigitte Calleja a accueilli Larissa dans sa grande section. Nous avons revu la fillette au CP. Chantal Cloix a suivi quatre ans les progrès de Roseline dans sa classe multiniveaux. La comparaison des deux itinéraires permettra ensuite de répondre à deux questions. Comment est-il possible de percevoir et de prendre en compte les progrès des enfants dans un projet d'enseignement organisé ? On verra que la mise en œuvre des conditions énoncées est très variable d'une classe à l'autre. Quels sont les savoirs dont la construction par l'élève est la plus significative pour le but assigné ?

3. LARISSA : RISQUES DE LA DISPERSION DE L'ATTENTION

Larissa a 4 ans 9 mois quand elle entre en grande section de maternelle. C'est une classe située en ZEP, avec une grande hétérogénéité. Larissa est une petite fille très gaie, très vive mais, si elle comprend parfaitement les consignes, elle les oublie vite au cours de son travail pour s'intéresser aux petits événements de la classe.

Depuis le début de l'année scolaire, j'ai eu l'occasion d'observer comment les élèves abordaient les situations où ils essaient d'écrire : une fiche diagnostique « j'écris, je dessine », très ouverte ; des rencontres avec la classe des petits, où l'on doit inscrire sur une feuille volante son prénom, la date et noter le temps qu'il fait puis rapporter cela à la classe des grands ; des travaux libres dans les temps où l'enfant peut me demander de l'aide ; des moments de dictée à l'adulte où je montre comment j'écris - et parfois je confie le feutre à un élève qui sait écrire un mot... Les élèves comprennent de mieux en mieux qu'au cours de cette année, on va apprendre à faire tout seuls de petits écrits.

Fin octobre, Larissa participe à la première activité de production d'un écrit court, menée en ateliers tournants, en ma présence ; elle le fait avec quatre autres enfants de la classe : le groupe est hétérogène du point de vue des représentations du code écrit. Dans le cadre d'une fiction liée aux activités impliquant une marionnette et après avoir observé des listes diverses, il s'agit d'énoncer puis d'écrire la liste des courses de « Charli ». L'activité est réussie quand on a trouvé ce qu'on allait écrire, quand on se souvient de ce qu'on voulait écrire, quand on parle des moyens qu'on a utilisés pour cela.

Larissa ne participe pas du tout à la recherche de l'énonciation, elle rit, elle suce ses doigts. Puis elle est encouragée à choisir un élément de la liste consti-

tuée par les autres, qu'elle va essayer d'écrire : « du fromage ». J'accepte cette formulation : l'énumération avait posé problème dans le groupe. Certains enfants racontaient au lieu d'énumérer des aliments. De ce point de vue, au contraire, la formulation de Larissa est pertinente. Pendant que les autres enfants cherchent en subvocalisant ou en regardant dans la classe des écrits affichés, Larissa joue avec son crayon puis écrit très vite : **SILAR**

J'interviens alors :

Qu'est-ce que tu as écrit ?

- Fromage.

- *Comment as-tu fait pour savoir comment écrire « fromage » ?*

- *J'ai cherché dans ma tête.*

- *Qu'est-ce que tu as cherché dans ta tête ?*

- ?

Je peux alors clarifier avec elle ce que je crois comprendre de sa stratégie : *Tu sais qu'il faut des lettres pour écrire, alors tu écris des lettres de ton prénom ?* Puis la question rebondit dans l'atelier : c'est bien, mais il faut aussi d'autres lettres pour écrire les mots ; Larissa écoute attentivement les autres parler de leurs propres stratégies d'écriture et je valide les plus pertinentes à ce moment-là ; à d'autres moments, je montrerai comment je fais pour écrire.

Pour Larissa, le bilan de l'atelier est nuancé. Elle garde en mémoire une partie de son écrit, « fromage » au lieu de « du fromage » ; c'est dans un ordre différent qu'elle aligne des lettres de son prénom ; son explicitation d'une stratégie reste évasive : *J'ai cherché dans ma tête* : manque-t-elle de « mots » pour la dire ? Larissa est encore loin de s'engager dans une production écrite, suivant les critères de réussite convenus. Comment l'aider ? A-t-elle compris qu'écrire supposait de trouver et de maintenir son énonciation ? Pourra-t-elle, comme ses camarades, profiter de la situation pour élaborer de nouvelles stratégies d'écriture ?

En janvier, l'atelier a évolué en suivant les performances de la plus grande partie des enfants. Au moment de définir l'activité d'écriture, j'annonce que, lors de la deuxième étape, on apportera les essais à Annie (la maitresse de petite section) pour voir si elle peut les lire. Le but est de concrétiser le critère de lisibilité. Un écrit est lisible si quelqu'un, qui n'a pas participé à la production, peut essayer de comprendre et lire à haute voix un message écrit, devant l'enfant qui l'a écrit, et qui peut alors contrôler dans quelle mesure c'est le même que celui qu'il a voulu écrire. L'évaluation de chaque production portera sur des critères connus, qu'on rappelle collectivement, en particulier : l'enfant peut-il « redire » ou, pour certains, « relire » ce qu'il a écrit ? Et l'on en ajoute un : Annie peut-elle « lire » ce qui est écrit ? On cherchera ensuite comment améliorer l'essai pour le rendre plus lisible.

L'activité d'écriture est liée cette fois à une situation de jeu connue de la classe : on a regardé un certain nombre d'images représentant des lieux ; on va en choisir une et les autres élèves devront reconnaître le lieu choisi à partir d'un

énoncé qui dit *une chose qui s'y passe*. Cet énoncé sera « dit » ou « lu » à la classe par son auteur, muni de son papier. Que va faire Larissa ?

Dans la préparation collective, Larissa ne formule toujours pas d'autre stratégie d'écriture que de « chercher dans sa tête ». Puis elle commence par choisir un lieu à faire deviner aux autres : la cuisine. Il s'agit alors de trouver ce qui peut s'y passer. Dans un premier temps, elle énonce : *La cuisine*, énonciation rejetée par le groupe, au motif qu'on ne sait pas ce qui se passe. Elle trouve alors une deuxième énonciation : *La maman fait à manger* qu'elle propose à Peggy et, cette fois, elle obtient l'approbation de cette dernière ! Larissa a changé depuis octobre : elle ne se précipite plus pour écrire, elle regarde les autres enfants qui commencent de s'affairer, elle répète ce qu'elle doit écrire, réfléchit. Je viens alors l'aider en posant une question et en lui suggérant de chercher dans la classe :

Comment commence ta devinette ?

- « *La maman* »

- *Est-ce que c'est déjà écrit dans la classe ? (signe affirmatif) Où ?*

Larissa cherche une référence et copie puis, seule, elle commence à sub-vocaliser [f], [a], [mãS], [3], se reporte à des écrits de référence, compare deux mots (*mangouste*, *manteau*) à la recherche de *man*, isole avec l'aide de Pénélope le graphème de [3] dans *jeudi*, sur le calendrier de la semaine, et écrit :

LAMAMANFAMANJER

Ainsi, Larissa montre qu'elle a compris que l'écrit est en rapport avec l'oral. Elle segmente la chaîne sonore, elle isole quelques éléments qu'elle transcrit. Elle redit ce qu'elle a écrit en suivant avec un crayon, le geste en accord avec le regard et va avec grand enthousiasme soumettre sa production à la lecture d'Annie, comme les autres enfants du groupe. Là, les signes de son évolution sont étonnants : au retour, Larissa annonce qu'Annie a pu lire *un peu*, reformule les remarques d'Annie, intervient à propos des écrits d'autres enfants, identifie les problèmes avec pertinence, montre les espaces qu'a faits Carla ! Au témoignage d'Annie, Larissa a été très loquace, mais plus à propos des difficultés des autres que des siennes ! Elle ne propose pas de solutions pour y remédier.

Elle a trouvé un chemin pour faire évoluer sa réflexion sur le code : des stratégies nouvelles apparaissent pour écrire. Mais elle a besoin d'approbation permanente et de soutien de ma part et de celle du groupe tant pour trouver ce qu'elle veut écrire que pour mettre en œuvre certaines procédures, qu'elle verbalise seulement. Le nouveau point d'appui, c'est qu'elle accepte de se lancer avec l'aide des autres.

Au mois de juin, le travail a évolué dans la direction d'une collaboration instituée et plus autonome entre élèves. La collaboration devient progressivement possible et fructueuse au fur et à mesure que des stratégies de travail, explicites tout au long de l'année, sont manifestement mises en œuvre par davantage d'enfants. Le dispositif choisi contraint chacun à être responsable de ce qu'il

produit tout en associant deux enfants : chacun réalise à sa manière le même écrit décidé en commun.

Larissa trouve plus facilement son énonciation. Elle pense bien à *mettre des espaces*, elle analyse la chaîne sonore, cherche des graphies avec plus d'aisance, sait où elle en est dans l'écriture de son message, sans l'aide de la maîtresse. En outre, elle franchit une nouvelle étape : elle est maintenant en mesure d'aider les autres. Voici un exemple : elle essaye d'écrire avec Jeanne l'histoire suivante, imaginée à l'aide d'une affichette où est écrit **du coca** : *L'enfant boit du coca, ça pique, il revomit le coca.* la fin de leur écrit porte : ... **VOMI LE DU COCA**. Elles ne s'aperçoivent de leur erreur que lors de la séance de lecture avec Annie puis doivent chercher à y remédier en réécriture. Je demande à Larissa et Jeanne d'expliquer l'obstacle qu'elles ont rencontré. Après quoi, Larissa réécrit **le coca**, mais Jeanne : **le du coca** : elle ne peut isoler le mot **coca**, qu'elle n'a pas identifié. C'est Larissa qui s'en aperçoit, reprend l'explication pour sa camarade, montrant ainsi sa nouvelle avancée vers la compréhension de notre système d'écriture. Non seulement, elle identifie des problèmes, mais identifie leurs causes et leur trouve une solution.

Au début de l'année suivante, la maîtresse de CP a des inquiétudes pour Larissa, comme j'en avais eues en GS. Larissa parle à tort et à travers, semble oublier très vite ce qu'elle apprend ; mais, dès la Toussaint, elle manifeste des progrès significatifs en lecture. En mars et à la fin de l'année, cela se confirme : Larissa fait un bon CP.

4. ROSELINE : RISQUES DE BLOCAGE A CAUSE DE L'ACTE GRAPHIQUE.

Novembre 1996, Roseline, 6 ans, élève de CP, travaille avec un groupe d'élèves de grande section. Elle complète deux bulles de la bande dessinée « Boule et Bill se téléphonent » en écrivant **ALO OUGR** (pour : *allô Bill*), **F** (pour : *ouaf*). Quelques jours plus tôt, lors d'un moment rituel de lecture du menu de la cantine regroupant des élèves de MS, GS et CP, Roseline avait réfuté la proposition d'un enfant plus jeune en argumentant : *Pour salade, il faut un A*. Bruyamment approuvée par les autres CP, heureux de ses progrès, Roseline venait pour la première fois de nous faire comprendre qu'elle établissait une correspondance entre les sons et les signes écrits. Je lui avais déjà proposé de travailler avec les élèves de grande section pour les aider. Maintenant investie de ce rôle, Roseline participe activement et explicite ses choix pour les plus jeunes : *J'ai mis F parce que tu l'entends : ouaf*. Mais où est l'extraordinaire, où est l'évènement, puisque Roseline est une élève de CP ? C'est une longue histoire et aussi une épreuve pour les parents, inquiets de la réussite de l'enfant : nous allons en reprendre quelques grandes étapes depuis 1994.

En 1994, l'arrivée de Roseline dans cette classe rurale regroupant des élèves de la moyenne section jusqu'au CE1 s'est effectuée dans un climat très tendu. La maîtresse de la petite section, qui se trouve dans un village voisin, estimait que Roseline devait y être maintenue, ce qui était vécu comme un

drame par la famille. Il est vrai que Roseline était suivie médicalement pour un retard de croissance. Elle présentait un retard moteur important, ne courait pas, ne sautait pas, ne descendait pas seule les escaliers, fixait mal son attention, menait difficilement une activité à son terme ; elle était au stade du gribouillis et ne réussissait pas les puzzles à encastres. Cependant, elle s'exprimait facilement en produisant des énoncés longs, elle avait un bon contact avec le coin-bibliothèque et retenait facilement chants et comptines. Avec la collègue des classes supérieures, nous avons donc décidé d'avancer avec Roseline en tenant compte de ses difficultés, sans pour autant retarder le moment où elle serait confrontée à la production écrite sous prétexte qu'elle ne pouvait parvenir à la lisibilité graphique.

En septembre 1995, un « Cahier de vie » est introduit dans la classe comme outil de communication à double sens avec les familles. Roseline, depuis le début de l'année, propose à la classe des dessins qu'elle a faits à la maison ; ils ont l'aspect de gribouillis auxquels elle n'adjoint pas de message en présentant son travail à la classe. À quatre reprises, elle se voit expliquer par les plus grands qu'elle doit utiliser l'écrit et *raconter quelque chose*. Le 13 novembre, elle arrive avec un texte dicté à ses parents : **Je suis allée chez Mac Donald**. Voilà un événement qu'il faut utiliser immédiatement. Pour la première fois peut-être, elle établit une relation entre ce qu'elle peut dire et les écrits que transporte le cahier. Je garde donc du temps pour parler de ce qui s'est passé et pour l'exploiter : le texte de Roseline sera travaillé collectivement.

Je demande comment on pourrait raconter l'évènement Mac Donald pour que chacun le conserve dans son propre cahier. Pour les enfants, Mac Donald, c'est intéressant, mais l'évènement est scolaire : c'est la promotion de ce qu'elle a dit à tous. Le texte de Roseline est alors reformulé, très librement. Bien entendu, on passera de *Je à Elle (est allée chez Mac Donald)* ; en outre Roseline est sollicitée à répondre à des questions (*quand ? avec qui ?*), ce qu'elle réussit. Le texte de départ devient une véritable annonce de nouvelle ou un petit récit. Après plusieurs étapes de travail, on aboutira au texte suivant, que je prends sous la dictée des enfants : **La semaine dernière, Roseline est allée chez Mac Donald avec son papa et sa maman**. Cet écrit pourra servir de référence à toute la classe.

Il reste beaucoup à faire pour que Roseline progresse. À la fin de l'année, elle reconnaît les 2/3 des prénoms de la classe, elle copie des lettres dans des mots connus. Elle commence à utiliser une stratégie qui sera dominante jusqu'à la mi-C. P : le recours aux références de la classe pour prendre des mots. *Moi, j'ai besoin de regarder (les affiches)* dit-elle : quand les autres essaieront d'écrire seuls, je lui servirai de secrétaire et Roseline m'épellera des mots. J'hésite à lui faire suivre le CP, malgré quelques progrès en compréhension de l'écrit lu dans le cadre d'énoncés très familiers. Je préviens les parents.

Le début de l'année 1996, au CP, est difficile. Roseline ne veut pas aller avec ce groupe, qu'elle connaît pourtant : elle n'accepte pas les contraintes de travail, elle voudrait jouer comme les petits de la classe. Bientôt, elle dépasse ce cap, mais si sa volonté d'apprendre est forte, elle se fatigue très vite. Elle devient particulièrement performante dans la reconnaissance des mots et s'ac-

croche à ce point de réussite. Elle aurait pu faire illusion dans une classe où le début de la lecture n'aurait comporté que de simples reconnaissances de mots, comme dans plusieurs manuels. Des épreuves d'évaluation et le suivi régulier de son entrée dans l'écrit en production et compréhension ont permis de savoir toutefois que le lien entre l'écrit et un message permanent n'était pas attesté : elle trace des lettres, essaie de copier des mots, participe peu à l'énonciation, dicte sans adapter son débit, invente au lieu de lire dès lors qu'on sort des menus de la cantine. Toutes ces procédures de travail, qu'elle met en œuvre avec bonne volonté, restent sans liens entre elles.

Telles sont les circonstances dans lesquelles la classe a accueilli, avec un cri de victoire, des indices probants du lien que Roseline établissait entre les signes écrits et les sons pour lire ou écrire. De nouveau, il fallait donc valider cette direction que prenait Roseline, l'encourager. C'est en constatant que Roseline est plutôt résistante aux propositions des autres et qu'elle aime jouer un rôle de meneur que quelque temps auparavant, l'idée m'était venue de l'aider en la faisant travailler avec des enfants plus jeunes qu'elle. Je continue donc à lui procurer ce type de situation. D'autre part, Roseline participe à l'encodage dans des moments brefs de la dictée à l'adulte, ce qui lui permet de remobiliser ce type de raisonnement. En février elle utilise l'écriture productive de manière autonome à la fin d'un message dont elle connaît les premiers mots : **Je suis allé aursto** (au resto).

Décembre 1997 : Roseline lit couramment et aime lire. Sa maman confirme qu'elle lit beaucoup, seule à la maison. Elle n'écrit toujours pas lisiblement. Elle suit un CP-CE1 : certains cours avec les CE1, mais pas tous, car la pression est trop forte pour elle qui n'a pas le niveau, notamment en mathématiques ; elle reste en CP pour la production écrite, mais, maintenant, elle établit le lien entre l'énonciation et l'écrit qui la porte. Le dernier texte de Roseline disait en substance : *Mon squelette est celui d'un enfant de 4 ans, mais le médecin a dit que je vais grandir comme les autres.*

5. CE QUE NOUS ONT APPRIS ROSELINE ET LARISSA

5.1.1. Moments clés de l'apprentissage

Voici donc deux récits où des événements survenus respectivement à 5 ans, 1 mois pour Larissa en GS et, en CP, à 6 ; 1 pour Roseline, événements répondant à des difficultés spécifiées différemment pour chacune, balisent des cheminements différents dans la conquête de l'activité langagière écrite. En effet, la rencontre de Larissa avec Annie marque une capacité nouvelle d'intervenir de manière pertinente sur les stratégies d'encodage et ouvre une période où l'enfant va adopter de manière de plus en plus autonome une véritable position d'énonciatrice de l'écrit. La surprise d'entendre Roseline justifier l'écriture qu'elle a choisie, à l'intention de plus jeunes, met fin à la tendance qu'elle manifeste depuis 6 mois environ à surgénéraliser la stratégie de reconnaissance des mots ; désormais, elle associera différentes stratégies et elle deviendra à terme

énonciatrice de messages écrits sans pouvoir les encoder de manière autonome avant 6 ; 4 ni le graphier lisiblement avant l'année suivante.

Ces événements présentent des points communs qui expliquent que les enseignantes les considèrent comme des moments clés pour les apprentissages des enfants. Ils se produisent au cours de travaux qu'elles organisent suivant des dispositifs relativement stables, permettant à chacun de progresser à son rythme. Ce sont des situations à risques, sous tous les rapports où on les examine : les maitresses, en effet, ont explicité la part qu'elles prenaient à une activité langagière pour la restreindre, plaçant les élèves dans la nécessité de surmonter une difficulté nouvelle pour eux. Dans ces situations, l'observation de Roseline ou de Larissa constitue un « fil rouge » pour l'enseignante, qui fait évoluer les activités et structure les apprentissages.

Les progrès des élèves sont jalonnés par l'émergence de nouvelles stratégies de production. Les aides que fournit le maître, les solutions que proposent les élèves plus avancés servent principalement quand elles portent sur le processus de production : *Comment as-tu fait... ?*, *Comment pourrait-on raconter ... ?* Encore faut-il que les stratégies des uns ne soient pas reçues comme des procédures isolées : ce qui est verbalisé en classe n'est pas toujours mis en œuvre ni rattaché à l'activité d'énonciation. En revanche, quand émerge une véritable stratégie, le maître n'a pas à craindre que les connaissances soient absentes : quand l'activité de langage est pertinente, l'élève met en œuvre des représentations exploitables de la communication écrite ; l'orthographe inventée, de son côté, suppose également une représentation du système d'écriture. Ce qui est difficile pour les adultes, c'est de se décentrer, de comprendre ces premières idées que l'enfant est capable d'exprimer et en conséquence de trouver comment il peut l'aider à mener à bien son activité de langage. Demandons-nous donc ce qu'ont appris et nous ont appris Roseline et Larissa.

5.2. De « je ne sais pas » à « j'apprends »

Elles nous montrent leurs attitudes à l'égard des apprentissages. Tantôt elles découvrent des stratégies nouvelles pour réaliser une activité complexe, tantôt elles exploitent ces stratégies, les répètent, au point parfois de leur donner trop d'importance. Il vient un moment où, faute d'en rechercher d'autres, elles encourent le danger d'attitudes attentistes par rapport à la lecture ou à la production.

Roseline et Larissa sont actives, entreprenantes, mais l'attentisme ne se manifeste pas toujours par le refus « d'essayer », il suscite aussi des tactiques de détour. Chez Larissa, l'écriture fictive avec les lettres de son prénom est un premier mode d'écriture productive. Quand elle répète qu'il faut écouter des sons sans le faire elle-même, apparaît le danger de verbalisme, dans lequel la maitresse ne la laissera pas s'enfermer. Roseline découvre en grande section qu'on peut écrire avec des lettres et utiliser des mots qu'on reconnaît. Elle resterait au seuil de l'orthographe inventée si elle persistait à juxtaposer un recours aux lettres dans un ordre différent avec la reproduction des seuls mots qu'elle reconnaît. Il est important pour elle de choisir de nouveau l'écriture productive

en maintenant son énonciation. « De nouveau » car il faut que ce soit ainsi dès lors qu'elle a bien compris le lien entre son énonciation et son activité graphique.

5.3. Stratégies de production et idées sur l'écrit

Suivant les représentations qui les sous-tendent, les stratégies ne sont pas équivalentes. Roseline et Larissa nous apprennent qu'au cycle II, l'orthographe inventée est un signe majeur des progrès en production écrite, et qu'elle a des répercussions en lecture. En effet, le recours aux seuls mots connus, s'il satisfait un temps le désir d'être lisible, surtout quand l'enfant copie bien, serait porteur d'illusions, à terme. On ne sait pas ce qu'est un mot par le seul fait d'en avoir vus écrits, avec leurs blancs autour. La fin de l'histoire de Larissa montre bien qu'un écrit de référence ne constitue pas pour l'enfant un recueil de « mots » disponibles pour écrire. La transformation de l'énoncé à écrire est typique : en début d'année, Larissa perd le *du* de l'élément de liste *du fromage*. En fin d'année, elle ne le fait plus mais sa camarade copie *du coca* au lieu d'enchaîner par *coca* après *il revomit le...* Dans les deux cas, on pourrait dire que l'écrit est réifié : il est pris comme un tout intangible qui répondrait en bloc à un énoncé plus ou moins stabilisé. Disons, pour simplifier, qu'un mot ne sera véritablement connu que lorsqu'il sera reconnu et compris sous ses diverses formes graphiques dans de multiples contextes.

Le recours aux seuls mots « photographiés » a encore d'autres inconvénients. Larissa reconnaît des prénoms et également des mots comme on les trouve associés aux images dans certains livres. Elle perd la position énonciative en nommant l'image : *la cuisine*. Roseline réclame de copier des modèles à une période où par ailleurs elle laisse échapper l'énonciation de son écrit. On peut en conclure que l'usage des références, s'il peut traduire des représentations de l'écrit, peut tout aussi bien montrer que l'enfant tend à s'enfermer dans une procédure exclusive qui, pour éviter les risques de se tromper dans l'encodage, les amène à négliger l'énonciation elle-même. La nécessité de recourir à du « tout fait » agit alors comme une contrainte tyrannique : on ne pourrait énoncer qu'avec des mots écrits dans la classe, ce qui inverserait complètement les priorités dans l'activité langagière.

5.4. Emergence d'une convergence nouvelle entre des procédures de production

Là est le point majeur pour nous. Dans les activités de production, Roseline et Larissa doivent s'affronter à de nombreux obstacles : elles nous apprennent comment se manifestent, et en quels lieux, les ruptures qui empêchent la convergence d'aspects de la production aussi dissemblables que l'énonciation et la gestion du matériau graphique. Elles nous apprennent aussi par quels chemins elles réussissent à les relier progressivement. Or, tout se passe comme si, dans les premiers moments où l'élève manifeste le souci d'être réellement lisible pour les adultes, la force de l'énonciation, relayée par le souvenir précis du texte

composé mentalement se développait corrélativement à la capacité de recourir au lexique en tant qu'il commence à faire système dans la représentation que les enfants se font de l'écrit.

En effet, dans ces cas, c'est l'énonciation qui commande et non les matériels : il faut donc réfléchir. D'où l'importance stratégique de l'écriture productive : quand l'énoncé est bien stabilisé, le recours à l'écriture fictive change de sens : ajouter quelques lettres au mot qui a été copié peut signifier : *je sais que je n'ai pas fini d'écrire* ; la nécessité de savoir où l'on en est de son écrit, ou celle de choisir la portion de texte à écrire, oblige à le segmenter. Les manipulations ainsi réalisées affaiblissent progressivement le caractère réifié de l'écrit et le texte fixé mentalement, susceptible d'être dit ou écrit, entraîne des comparaisons ; l'écriture productive se développe alors en orthographe inventée : *j'ai mis F parce que tu l'entends...*

On peut dire désormais que, pour l'élève, assumer le risque de ne pas produire un résultat complètement lisible et normé ne signifie plus qu'il est totalement incapable de produire un écrit : l'enjeu de la lisibilité est perçu mais relativisé. Ainsi se manifeste la naissance d'une capacité de faire converger des procédures perçues jusqu'alors séparément : l'élève prend le risque d'écrire et d'exposer son écrit parce qu'il sait qu'il apprend et ce qu'il apprend. L'enseignant peut alors parler de cela avec lui et avec la classe. Il peut engager un travail pour que cette convergence produise, à terme, une réelle capacité à produire de manière autonome la première version exploitable d'un texte écrit qu'il reste à améliorer et à éditer. Telle est, pour nous, la visée de la fin du cycle II dans ce domaine.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) J. RILLIARD et J.-M. SANDON (1994) : Un projet d'enseignement nouveau, dans A. ANGOUJARD, *Savoir-orthographe*, INRP-Hachette, p. 40
- (2) VYGOTSKI (1985) : *Pensée et langage*. Ed. Sociales, (traduction), p. 270
- (3) M.-A. DEFRANCE (1996) : Ecrire, réécrire des récits en maternelle, dans *Ecrire-réécrire*, Actes du colloque d'Étiolles, IUFM de Versailles
- (4) J.-M. BESSE et M.-M. de GAULMYN (1993) : Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire, *Études de linguistique appliquée*, n° 91, Didier, pp. 8-21
- (5) J.-P. JAFFRÉ (1995) : Compétence orthographique et acquisition, dans D. DUCARD, R. HONVAULT, J.-P. JAFFRÉ : *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan, pp.107-108
- (6) J. RILLIARD et J.-M. SANDON (1991) : Quels choix didactiques concernant l'articulation des composantes textuelles et orthographique au CE1 ? , INRP *Repères*, n° 4, p. 67

LIRE : UNE MODALITÉ DE LA COMPREHENSION DU LANGAGE ÉCRIT PAR LES ÉLÈVES

**Problématique de la recherche INRP PROG ;
des exemples dans un Cours préparatoire (6 ans)**

Gilbert DUCANCEL et Denyse VÉRECQUE
IUFM d'Amiens - INRP Prog

Résumé : Cet article vise d'abord à présenter la problématique didactique de la recherche INRP *PROG* (*Construction progressive de compétences en langage écrit à l'école primaire ; cycles 1 et 2 : 3 - 8 ans*) en matière d'apprentissage de la compréhension du langage écrit. Lire n'est qu'une des modalités de cette activité langagière. L'article en montre la spécificité. Il pose, en même temps, que son apprentissage est facilité s'il s'articule avec des activités de compréhension de langage écrit entendu.

Des exemples de telles activités au Cours préparatoire (6 ans) sont présentés. Un essai d'évaluation de la compréhension à travers des rappels de récits entendus est développé et critiqué. On décrit ensuite le dispositif visant l'apprentissage de la compréhension d'écrits lus par les élèves mis en place dans cette classe.

On conclut sur le paradoxe qu'il y a à prendre comme objet d'action didactique une activité langagière qui ne s'enseigne pas et qui est intérieure, donc inaccessible.

Partons d'un constat - au demeurant peu original - effectué la première année de la recherche *PROG*, début septembre 1995, dans le Cours préparatoire (6 ans) de Denyse Vérecque, à l'école Delpech d'Amiens. Mis en situation de comprendre en les lisant de petits écrits justifiés par la vie de la classe ou de l'école, il est apparu que de nombreux élèves se focalisaient sur la langue et ses petites unités, s'évertuaient à reconnaître le plus de mots possible (et, donc, surtout les « petits mots » faiblement chargés d'information), s'en tenaient là ou ne parvenaient pas à aller plus loin, à « remonter » au plan du langage, à construire du sens. Quelques autres, à partir d'une interprétation de la situation dans laquelle intervenait l'écrit à lire et/ou de caractéristiques du support et/ou de la reconnaissance de quelques mots, « inventaient » un sens plus ou moins plausible et s'en contentaient. Ces observations, qui recourent celles d'autres chercheurs et de bien des maîtres, nous faisaient mesurer la distance qui séparait encore - et cela n'a vraiment rien de surprenant en début de C.P. - les élèves

de l'objectif de fin de cycle 2 tel que le formule l'équipe *PROG* : chaque élève est capable, seul, de comprendre le langage écrit qu'il lit ; face à un texte écrit, il a une activité de langage qui fait sens en langage intériorisé : il traite les données perceptives comme traces du langage d'un autre et il fait sens avec son langage à lui. (Document interne *PROG*).

Une lecture rapide de cet objectif terminal peut laisser penser qu'il n'y a rien là de bien neuf et que nous rejoignons le chœur quasi unanime qui proclame que « lire, c'est comprendre ». Nous voudrions attirer l'attention sur la spécificité - croyons-nous - de notre point de vue et de notre problématique didactiques.

1. PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE DE LA RECHERCHE PROG SUR LA QUESTION DE LA COMPRÉHENSION

1.1. Compréhension du langage écrit et discours institutionnel

Les *Programmes de l'école primaire* (MEN-DE, 1995) mentionnent l'« accès au sens » comme but des apprentissages au cycle 2. On remarquera toutefois qu'« accès au sens » n'a que 2 occurrences dans environ 75 lignes de texte, pages 44 et 45. On distingue, par ailleurs, apprentissage de la lecture et accès au sens : « L'apprentissage de la lecture et l'accès au sens... » (p. 44) ; « Ces différents apprentissages se conjugent pour donner accès au sens... » (id.). Les apprentissages qui sont censés « donner accès au sens » sont la « constitution d'un premier capital de mots de grande fréquence », l'identification « de manière explicite (des) correspondances entre son et signe pour maîtriser la combinatoire, accéder ainsi au déchiffrement et à la reconnaissance des mots », l'entraînement des élèves « à saisir l'organisation générale des phrases et du texte et, pour cela, à repérer notamment les indices typographiques (majuscules, ponctuation), les lettres muettes à valeur lexicale ou syntaxique, les homonymes et les éléments qui donnent leur cohérence au texte. » On retrouve donc très clairement, dans les *Programmes* de 1995, le schéma traditionnel : de la reconnaissance de mots et de leur déchiffrement à (comment ?) l'accès au sens. L'apprentissage est tout entier centré sur la langue, avant tout ses petites unités, et non sur le langage écrit et sa compréhension.

Le « texte d'orientation » de *La maîtrise de la langue à l'école* (MEN-DE, 1992) est, quant à lui, organisé en sept grands objectifs orientés explicitement vers le dernier : « Apprendre à comprendre ». S'agissant de la « compréhension du langage écrit », le texte pose que « différents processus doivent être exercés parallèlement ». Mais, immédiatement, il les ordonne chronologiquement. C'est nous qui soulignons : « Le premier est le décodage de l'écriture. Il doit aboutir à la reconnaissance des mots du texte. (...) Le second processus doit aboutir à la compréhension littérale du texte, qui permet au lecteur de construire une première représentation de ce dont il s'agit. (...) Le troisième processus conduit à extraire d'autres informations des informations comprises littéralement. (...) (Cela) constitue le niveau de compréhension « fine » par opposition au niveau de compréhension « globale » précédent. » (pages 62 et 63). Outre qu'ici aussi on se centre d'abord sur les petites unités de la langue, nous mettons en doute la

distinction entre les « niveaux » de compréhension. Selon nos observations, quand les élèves sont en activité de compréhension d'un écrit lu, ils procèdent par cycles successifs de traitement des données inscrites sur le support et leur compréhension est « fine » à chaque fois ; elle s'élargit au fil des cycles de traitement, qui ne sont pas linéaires mais plutôt concentriques.

1.2. Compréhension du langage écrit et recherches psychologiques

1.2.1. La compréhension comme activité mentale

J.-F. Richard (1990) considère la compréhension comme une classe des activités mentales. Elle consiste à « construire des interprétations. » Les deux finalités distinguées par l'auteur : « construire un réseau de relations » et « agir, (...) construire un programme d'action pour obtenir un résultat donné » sont présentes dans la lecture et dans son apprentissage. Il nous semble, en conséquence, que l'activité mentale de raisonnement, de production d'inférences fait partie intégrante de la compréhension, à la fois pour « construire des interprétations » et pour « engendrer des objectifs d'action, définir des plans d'action, produire des séquences d'actions » visant la construction des interprétations.

« Comprendre, c'est particulariser un schéma ». Les exemples analysés par J.-F. Richard concernent, s'agissant de compréhension de texte, des schémas d'actions de la vie quotidienne (acheter un billet, entrer au cinéma,...). Il nous semble que, particulièrement en classe, les schémas sollicités sont plus divers et concernent, par exemple, fréquemment le monde de la fiction merveilleuse, féérique, fantastique... La reconnaissance du monde posé commande l'activation des schémas. Reprenant en particulier les travaux de Van Dijk et Kintsch accessibles dans la traduction de Denhière (1984), J.-F. Richard montre comment, en situation de lecture, le traitement successif de groupes de propositions est fait par cycles successifs qui se coordonnent et se hiérarchisent, se résument en macropropositions. Micro et macropropositions « sont jugées soit pertinentes, soit non pertinentes selon qu'elles entrent ou non dans les catégories générales définies par le schéma. (...) Les schémas de haut niveau jouent (donc) un rôle capital. »

Si ces analyses sont précieuses, on remarque cependant qu'elles restent très générales, la lecture n'étant abordée que comme un exemple parmi d'autres de l'activité de compréhension. D'autres recherches psychologiques se sont centrées sur la lecture. Nous évoquerons ici seulement trois synthèses de ces recherches.

1.2.2. Quelle spécificité de la lecture selon les psychologues ?

G. Denhière et D. Legros (1983), G. Denhière (1984) se sont centrés spécifiquement sur la compréhension de textes. Ils notent, s'agissant de la compréhension de récits, que l'« on a beaucoup insisté sur les structures de contenu les plus globales » et que « le temps est peut être venu de s'intéresser davan-

tage aux unités de contenu de taille inférieure ». Ils soulignent que le lecteur « doit coordonner les informations issues de deux types de traitement, (...) de bas en haut (et) de haut en bas ». Il semble, en particulier, que les mises en mémoire du contenu des propositions lues, leur réactivation, leur délinéarisation et leur synthèse au long du processus de lecture sont fonction des processus descendants : « mobiliser les connaissances en rapport avec le personnage principal (...) et le cadre du récit ; développer des attentes (...) ; formuler des anticipations ; produire des inférences ; etc. ».

L. Sprenger-Charolles, dans une note de synthèse sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés (1989), s'attache essentiellement à montrer que « quelques unes des thèses sous-jacentes à ces théories » - celles de la lecture comme « compréhension du langage écrit » - (...) sont sujettes à caution. » Passant en revue un nombre important de recherches psychologiques et psycholinguistiques l'auteur conclut en soulignant que ces travaux « démontrent l'importance primordiale, pour l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique, de la prise en compte des aspects formels du langage écrit dans ses relations avec l'oral ».

Quelques années plus tard, J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol, à l'issue du colloque « Acquisition de la lecture / écriture et psychologie cognitive » de La Villette - 1993 (Jaffré, Sprenger-Charolles, Fayol (Dir.), 1993), vont, sur cette question, dans le même sens. Ainsi font-ils remarquer que des enfants peuvent ne pas comprendre un récit qu'ils lisent alors qu'ils le comprennent quand on le leur lit. Ils en concluent que « les difficultés de lecture et d'acquisition de la lecture ne sont sans doute pas principalement liées à des problèmes de compréhension ».

Il est évident que le traitement des aspects formels de l'écrit fait partie de la lecture. Quel enseignant songerait à le nier ? Mais il nous semble, d'une part, que la disjonction entre acquisition de la lecture et compréhension pose problème et que, d'autre part, le traitement des aspects formels de l'écrit ne consiste pas en une mise en relation avec l'oral. On sait bien qu'il existe des enfants qui sonorisent de l'écrit sans le traiter autrement, sans le comprendre. Par ailleurs, un récit lu par un adulte est compris par des enfants qui ne le comprennent pas s'ils le lisent eux-mêmes... sauf qu'il n'est pas (bien) compris par des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle et qui n'ont pas encore été suffisamment immergés hors de l'école et à l'école dans le langage en français (Voir, sur un plan plus général que le récit et sa compréhension, Boyzon-Fradet et Chiss, 1997). La médiation de la lecture par l'adulte ne rencontre alors pas suffisamment d'écho dans le langage de l'enfant.

1.3. L'activité langagière de compréhension d'écrit entendu, d'écrit lu par les élèves

La recherche *PROG* a été conduite à expliciter et distinguer ces deux modalités. Le cas des enfants non encore suffisamment francophones pour bien comprendre un récit que leur lit un adulte nous semble éclairer le processus de compréhension d'un écrit entendu. L'enfant traite « dans sa tête » le langage écrit d'un autre, le traite et fait sens dans son langage intériorisé à lui. Dans le cas de récits, la lecture à haute voix effectuée par un adulte facilite cette activité dans la mesure où le langage écrit est proposé à l'enfant avec les sonorités, les pauses, le rythme, la prosodie qu'il a l'habitude de traiter depuis qu'on lui lit des histoires. La particularisation des schémas d'actions sur laquelle insistent les psychologues est à coup sûr à l'œuvre. Mais l'activité langagière de compréhension l'excède de beaucoup, comme nous le montrerons plus loin.

1.3.1. Plans d'activité en compréhension de récit entendu

Nous proposons de théoriser les différents plans d'activité mis en œuvre par les élèves qui écoutent un récit écrit que le maître leur lit de la manière suivante :

- A. Avant la lecture par l'adulte.

Recherche de repères dans la situation (lieu, dispositif, but annoncé...)
Traitement du signal introducteur du maître

- B. Pendant et après l'écoute. Activités intriquées, qui interagissent.

Recherche de repères et d'indices dans les caractéristiques du support

Construction d'hypothèses sur l'activité langagière du maître (il est en train de regarder les images / de parler / de lire les signes sur le papier)

Segmentation et traitement de la chaîne sonore entendue

Construction d'un monde de référence thème-propos simple ou enchaîné ; construction progressive de macrorelations, de la macrorelation représentant toute l'histoire

Traitement de l'activité langagière de l'auteur traitée par le maître (1)

Mobilisation d'un espace de vie intérieure du Sujet enfant ; mise en rapport avec les plans précédents : cela me concerne, est acceptable ou non par moi, représente ou non quelque chose de « bon » pour moi (plan symbolique)

1.3.2. Plans d'activité en compréhension de récit lu

Quand un enfant « sait bien lire » et qu'il est seul devant un écrit inconnu de lui, son activité langagière de compréhension consiste aussi à traiter « dans sa tête » le langage écrit d'un autre, à faire sens en langage intériorisé. Mais - et la différence est considérable -, l'activité consiste alors à traiter les données perceptives disponibles sur le support comme les traces interprétables du langage de l'autre, sans aucune médiation externe. (Voir, à ce propos, ce qu'écrit Vygotsky, trad. 1985 (2)).

Le schéma précédent reste pertinent, moyennant deux changements :

(...)

Traitement des données perceptives inscrites sur le support

(...)

Traitement direct de l'activité langagière de l'auteur dans le produit de celle-ci
--

(...)

Dans ce cadre, l'identification des petites unités de la langue ne vaut pas pour elle-même, n'est pas un premier temps distinct, un avant-propos à la compréhension. Cette identification, les mises en relations concomitantes « font langage », viennent rejoindre, étayer, élargir le sens en construction en langage intériorisé, ce qui relance incessamment l'exploration des traces écrites sur le support. Selon nous, les difficultés de compréhension des enfants ne tiennent pas à la non « prise en compte des aspects formels du langage écrit et de ses relations avec l'oral » (Sprenger-Charolles, 1989), mais, tout au contraire, au fait que des enfants « s'enferment » dans un traitement seulement formel des unités de la langue écrite, ne les traitent pas ou pas suffisamment en langage.

Il nous semble qu'on peut en dire autant des traitements de l'information descendants (*top-down*) et ascendants (*bottom-up*) mis en avant par des psychologues. Face à un écrit inconnu, l'enfant déjà lecteur se construit une première base d'orientation à partir du contexte, de la situation dans laquelle cet écrit a été introduit, mais aussi à partir de données du support : « silhouette » de l'écrit, reconnaissance immédiate de certains mots, etc. Il élabore alors une première macroproposition qui particularise un schéma de haut niveau et qui n'est pas un premier résumé. L'activité se poursuit par des explorations de l'écrit, la construction de micropropositions qui se coordonnent, s'enchaînent, et conduisent à reformuler la macroproposition. Et ainsi de suite. Les constructions locales de sens ne sont donc pas non plus traitées pour elles-mêmes. Elles sont sollicitées et elles font sens dans et par l'activité langagière de compréhension de l'écrit lu.

1.4. L'une et l'autre compréhension ; de l'une à l'autre. Le dispositif d'enseignement / apprentissage de PROG

1.4.1. Aspects principaux du dispositif

Dans notre recherche des moyens de permettre aux élèves de se construire progressivement leurs compétences de compréhension du langage écrit, il nous est apparu que l'activité langagière de compréhension de langage écrit entendu pouvait être une passerelle vers celle de compréhension de langage écrit lu.

Au cycle 1 (3-6ans), il s'agit, sinon de la modalité exclusive de compréhension du langage écrit, du moins de celle qui domine très fortement. Comme nous l'avons expliqué, il s'agit déjà complètement de l'activité langagière de compréhension du langage écrit d'un autre, mais elle bénéficie de la médiation de la lecture à haute voix de l'adulte qui traite ce langage écrit et le rapproche de celui que l'enfant est habitué à entendre et qu'il a « dans sa tête ». Nous pratiquons donc régulièrement cette activité au cycle 1, dans des contextes intéressants et signifiants pour les enfants.

Dans la mesure où cette activité de compréhension par les enfants échappe à l'observation, un moyen d'y avoir accès est de les mettre de loin en loin en situation de rappel de l'écrit entendu. Il ne s'agit évidemment pas d'un accès direct. Il s'agit d'une reformulation différée du discours intérieur que l'enfant s'est construit au cours de l'activité de compréhension de l'écrit entendu. Les discours de rappel doivent donc être pris comme tels par le maître. Nous en donnerons un exemple. Ces rappels nous paraissent nécessaires à l'information de l'enseignant sur les compétences de compréhension actuelles de chacun de ses élèves et aux prises de décision qui doivent s'ensuivre (voir M. Brigaudiot ici même).

Au cycle 2 (5-8 ans), les élèves continuent à être mis régulièrement en situation de comprendre des écrits entendus. Mais, et c'est la spécificité de ce cycle, ils sont, de manière progressive, mis en situation de comprendre du langage écrit d'un autre en traitant eux-mêmes ce qui est inscrit sur le support.

Dans les classes *PROG*, « de manière progressive » veut dire deux choses. D'une part, il s'agit, dès la Grande Section de Maternelle, de mettre les élèves effectivement en situation de comprendre seuls un écrit inconnu qu'ils ont sous les yeux. Le maître fait en sorte que les élèves mettent le plus complètement possible en œuvre les processus entrant dans cette activité langagière. Son questionnement en cours d'activité renvoie sans cesse les élèves à la construction du sens. Au début, les élèves ne vont pas très loin. Les cycles de traitement des données écrites sont courts et peu nombreux, en particulier parce que les enfants n'identifient et n'interprètent que peu de mots, parce qu'ils relient difficilement les micropropositions qu'ils construisent, entre elles et aux relations posées à un plus haut niveau. Quand les élèves sont allés aussi loin qu'ils pouvaient aller, le maître supplée, verbalise sa démarche, sa propre compréhension et, finalement, lit le texte à haute voix :

Vous avez bien compris ça. (Montre et relit). Mais ce passage là, vous n'y arrivez pas... Ah, je reconnais (tel mot ou groupe en expliquant comment il le reconnaît). Ca va certainement parler de...etc.

Puis il lit le passage. Peu à peu, au fil des trois années du cycle, les élèves se montrent de plus en plus capables d'effectuer seuls les opérations de compréhension et la part du maître diminue jusqu'à disparaître, signe que l'objectif de fin de cycle 2 est atteint.

D'autre part, on limite l'activité de compréhension d'écrit lu en mettant les élèves en situation de l'effectuer sur des textes qu'ils ont entendus plusieurs fois et qu'ils connaissent bien. Par exemple, les élèves ont seulement à comprendre un court passage expansé (explication des pensées d'un personnage ; insertion d'un petit dialogue ;...) d'un texte entendu plusieurs fois, qu'ils ont « un peu » lu et dont ils effectuent un rappel sans problème. Ou encore, les élèves ont à remettre en ordre les pages d'un écrit bien connu et que le maître a mélangées. Ou encore, il a interverti les paroles des personnages d'un récit bien connu. Ou encore, le maître a mis en mots autrement un passage bien connu (par exemple, passage en dialogue ==> en discours indirect. Voir Ducancel, 1992). Etc.

Ces deux modalités allègent à leur manière la tâche des élèves tout en conservant à la compréhension son caractère d'activité langagière. Cet allègement diminue au fil du cycle 2 jusqu'à disparaître. Par ailleurs, le dosage de l'allègement selon les élèves, au long du cycle, est une des formes principales de la différenciation didactique.

1.4.2. Des obstacles et comment les lever

Le suivi des élèves dans les classes *PROG* du cycle 2 fait apparaître chez nombre d'entre eux, en particulier au C.P., une apparente régression qui peut, si l'on n'y prend garde, constituer un véritable obstacle vers la conquête de la compréhension autonome de l'écrit lu. Quand les enfants découvrent une procédure nouvelle qui les intéresse parce qu'elle les fait grandir, ils l'exercent pendant un temps à satiété, voire la surgénéralisent. Les « jeux d'exercice » décrits par J. Château (1950) en sont une manifestation bien connue. Ce comportement est nécessaire à l'intégration de la nouvelle procédure mais, en même temps, il peut empêcher, s'il se prolonge, l'évolution des apprentissages. Cette ambivalence est caractéristique des obstacles cognitifs et elle explique leur résistance.

On observe au C.P., parfois avant, parfois encore après, trois obstacles de cette nature chez des élèves qui sont bien engagés dans leur construction de la compréhension du langage écrit entendu et qui abordent celle de l'écrit lu.

Certains ont découvert que le langage écrit d'un autre qu'on leur lit les intéresse au sens fort, qu'il a à voir avec eux-mêmes et leur propre langage, qu'ils peuvent s'en emparer, le mettre en relation avec leur moi, leur vécu, le commenter, le prolonger, etc. Il s'agit de la dimension symbolique du langage telle que la décrit L. Danon-Boileau (1995). Devant un écrit à lire, ils s'engouffrent dans le symbolique et, à partir de quelques indices, sans prendre en compte l'altérité

fondamentale du discours, ils « font bulle ». Le texte, selon l'expression d'E. et G. Chauveau, n'est alors que « prétexte » à construction d'un sens seulement référé à soi en tant qu'ego. Les maîtres disent à juste titre qu'ils « s'évadent » dans leur univers personnel. (C'est déjà le cas au cycle 1 en récit entendu. Voir M. Brigaudiot, 1998)

Plus nombreux sont ceux qui ont découvert les effets de sens de leurs premières explorations des petites unités de la langue : reconnaissance de mots, identification à partir de « bricolages » combinatoires, exploitation de la ponctuation, etc. et qui font alors bulle dans ces petites unités. Ils s'y coincent d'autant plus qu'ils y sont habiles et y éprouvent du plaisir. Ils ne mobilisent pas d'activité langagière à partir de ces unités tout en étant très fiers de leurs analyses.

D'autres - parmi lesquels des enfants qui ont exploré la bulle des petites unités et viennent d'en sortir - ont découvert le plaisir intellectuel de traiter quelques informations locales de manière précise, de les mettre en relation et de construire des micropropositions claires, cohérentes, complètes. Dès lors, ils se bornent à ces constructions. Ils en sont satisfaits. Eux aussi « font bulle », comme sujets cognitifs, et leur compréhension en reste à quelques îlots de sens au demeurant bien formés

Ces trois obstacles, - ou deux d'entre eux -, peuvent se manifester chez le même élève. Dans tous les cas, leur observation individuelle précise par le maître est nécessaire pour qu'il décide de différencier et choisisse les formes appropriées de différenciation. Sans entrer dans le détail, disons qu'il s'agit toujours de recentrer les élèves sur l'activité langagière de compréhension et de développer leur clarté cognitive à ce propos. Il s'agit donc de « remonter » pour mieux redémarrer / avancer dans les apprentissages de la compréhension. C'est ainsi qu'entre autres moyens, l'activité de compréhension d'écrit entendu peut venir au secours de celle de compréhension d'écrit lu. Reprenons les trois obstacles.

Quand des enfants ignorent ou refusent l'altérité du discours écrit, « décrochent » vers leur monde à eux, la lecture à haute voix par le maître du langage écrit de l'autre rend difficile de ne pas l'écouter et l'écouter comme tel. Elle le rend présent sous la modalité qui leur est familière depuis longtemps et leur a souvent permis d'éprouver du plaisir. Le questionnement, les commentaires magistraux ne font alors que renforcer la prise de conscience de la nécessité et de l'intérêt de la rencontre. (3)

Quand des élèves se crispent ou se complaisent dans le traitement des petites unités de la langue sans en faire du langage, le maître lit à haute voix le ou les énoncés correspondants et, par son questionnement, incite à les mettre en relation avec le sens déjà construit et les questions qu'on se pose encore. Les élèves ont alors le texte sous les yeux. Il s'agit donc d'une seconde lecture avec la « voix off » du maître. Cela valide les tentatives des enfants, leur indique la solution et, surtout, replace explicitement le traitement des petites unités dans le contexte signifiant de l'activité langagière de compréhension.

Quand des élèves s'en tiennent à la construction de micropropositions isolées, la lecture à haute voix par le maître des passages correspondants, d'une part oriente vers la vérification dans la lettre du texte, d'autre part incite à mettre en relation avec l'amont du texte et ce qu'on a déjà compris. Le questionnement du maître rendra plus clair encore que ce qui est recherché, c'est l'articulation, la hiérarchisation et l'intégration des micropropositions en unités plus grandes, jusqu'à des macropropositions synthétiques.

Remarquons, pour terminer, que de telles lectures à haute voix par le maître dans la situation de compréhension d'un écrit lu rejoignent la seconde modalité didactique de construction progressive des compétences de compréhension que nous avons décrite (1.4.1. ci-dessus).

Nous présentons maintenant, non pas tout ce qui a été mis en œuvre dans le Cours préparatoire de D. Vérecque en vue de favoriser l'apprentissage de la compréhension de langage écrit lu par les élèves, mais deux aspects seulement : les activités ayant visé la compréhension de langage écrit entendu par les élèves ; celles qui ont visé la compréhension d'écrits inconnus lus par eux, ainsi que les liaisons qui ont pu être établies entre ces activités.

2. ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION DE RÉCITS ENTENDUS ; ESSAI D'ÉVALUATION DE CETTE COMPRÉHENSION

2.1. La lecture de récits de fiction par la maîtresse en début d'année

Nous rappelons qu'il s'agissait de la première année de la recherche PROG et que nous ne pouvions nous appuyer de manière précise sur des activités visant la compréhension d'écrits entendus pratiquées les années précédentes avec nos élèves. Tout juste savions nous qu'ils avaient entendu leurs maîtresses de Maternelle leur lire des récits. Mais ne savions pas quels récits, selon quelle fréquence, dans quelles situations, selon quelles modalités... Les constats initiaux effectués en situation de compréhension de petits écrits lus par les élèves, que nous avons résumés dans l'introduction, nous ont eux aussi incités à mettre en place, dès la rentrée et de manière régulière, des situations de compréhension de récits entendus et de tenter assez rapidement une évaluation de cette compréhension.

Dès la rentrée donc, la maîtresse lit, chaque jour, le texte d'un album, sans montrer les images (mais l'album est rangé dans le coin-livres et les enfants peuvent le feuilleter à loisir dans la journée, sans intervention magistrale). La maîtresse lit, sans commenter, questionner, sans non plus changer un mot du texte. Elle accueille positivement, mais sans leur faire un sort, les remarques des élèves et poursuit sa lecture. Rapidement, les élèves ont entendu une gamme de récits et ils ont la liberté de demander à leur maîtresse de leur en relire un, avant ou après qu'elle ne leur en lise un nouveau. On remarquera que, pour l'instant, la maîtresse ne met pas en place de prolongements à cette activité, soucieuse qu'elle est que les élèves s'y consacrent entièrement et que le plaisir qu'ils y éprouvent se suffise à lui-même.

2.2. Essai d'évaluation de la compréhension des élèves : rapports individuels d'un récit entendu

Quatre semaines après la rentrée, la maîtresse et le groupe de recherche aménagent la situation pour procéder à une évaluation individuelle de la compréhension à travers le rappel d'un récit entendu. Sept albums déjà lus par la maîtresse sont étalés devant l'enfant. Il en choisit un. L'adulte (la maîtresse ou un des membres du groupe de recherche, déjà bien connu des élèves) le lui relit alors après cette consigne :

Pour t'aider à lire, j'ai besoins de savoir ce que tu as compris de cette histoire. Alors, je vais te la relire. Ecoute-la bien. Ensuite tu me la raconteras et je prendrai des notes. Après je dirai aux autres ce que tu m'as raconté en regardant mes notes, et on verra s'ils comprendront bien ton histoire.

Après la lecture, on ferme le livre, on rappelle la consigne et on ajoute :

Tu peux me demander de relire des passages si tu veux. Mais, pour que je sache, il faut que tu me dises quel passage tu veux que je relise.

En cas de besoin, si l'enfant ne dit rien ou s'arrête longuement, l'adulte relance :

De quoi / qui ça parle ? C'est l'histoire de qui ? Et alors ? Et puis ? Alors, qu'est-ce qu'il se passe ? C'est tout ? Tu veux que je te relise un passage ? Lequel ?

La consigne soulignait donc seulement que le rappel devrait être compréhensible par un pair. Elle ne visait pas à susciter une stratégie langagière plutôt qu'une autre. Le terme « raconter » est très employé à l'école, dès la Maternelle, et son acception par les élèves est très large, comme les discours produits le confirment. Il en est de même du terme « histoire ». Une consigne éventuelle comme *Redis-moi le texte de l'histoire que je viens de te lire* nous paraissait, d'une part, langagièrement très difficile en début de C.P., et, d'autre part et surtout, ne pas correspondre aux objectifs qui nous avaient conduits à mettre en place cette passation

2.2.1. Grille d'analyse initiale

Une fois les enregistrements transcrits et complétés par les notes prises, le groupe a mis au point une première grille d'analyse des rappels ayant comme grandes entrées quelques unes des compétences visées par *PROG*. En voici l'essentiel :

1. Raconter en structurant le récit

1.1. Stratégies langagières

- A. Fait référence à l'histoire sans que cela produise un texte ou sans que celui-ci soit autonome
- B. Rappelle et produit un texte autonome (énonciation 3e pers. et présent / passé composé ou imparfait référant à l'histoire lue)

- C. Restitue (s'efforce de) le texte entendu (3e pers. et passé simple / imparfait, *Il était une fois...*, *Un jour...*, *Le lendemain...*, etc.)
- D. Raconte en « pointant », présentant, commentant personnages, lieux, buts, actions, etc. Énonciation 1re, 2de personnes, déictiques, présent / passé comp. et imparfait, le tout référant aux pers, lieux, évènements, début / fin et à la situation du rappel

1.2. Objets du rappel

- a.1. : lieux seulement mentionnés
- a.2 : lieux + description
- b.1 : personnages seulement mentionnés
- b.2 : personnages + caractéristiques, buts, rapports entre personnages
- c.1 : évènements juxtaposés
- c.2 : évènements reliés (causalité,...) explicitement, avec ou sans mots-outils
- c.3 : structure événementielle complète
- d. : paroles des personnages
- e. : narration : connexions, contrastes, autres modalisations, commentaires du narrateur...

2. Juger de sa propre compréhension du texte et décider, si nécessaire, de revenir en arrière

2.1. Manifestation d'incompréhension

- a : signe d'oubli, d'incompréhension (arrêt dans la production du récit, question...)
- b : idem + demande de relecture

2.2. Travail sémantique

- a : relecture(s) suivie(s) de rappels de surface, sans plus
- b : (avec ou sans relecture) retours en arrière suivis de reformulations ; restructuration d'ensemble
- c : mises en relation, inférences explicites

2.2.2. Critique

C'est donc cette grille que nous avons utilisée alors. Ses manques et ses limites nous sont apparus ultérieurement.

Le premier mérite de cette grille est qu'elle est simple et facile à utiliser. Il nous semble également intéressant qu'on y distingue ce qui est la manifestation d'une auto-régulation de son activité langagière de rappel par l'élève (point 2) et ce qui est cette activité langagière (point 1).

En ce qui concerne celle-ci, la distinction entre les objets du rappel et les stratégies langagières est, elle aussi, intéressante : elle incite les maîtres à ne pas s'en tenir au contenu, comme c'est le cas le plus fréquent, mais à analyser aussi les formes du discours tenu, en attirant l'attention sur leur variété y compris chez le même élève. Notons que les formes b, c, d ne sont pas hiérarchisées.

Mais plusieurs formulations indiquent que le rappel était considéré comme le reflet direct et transparent de la compréhension : « Juger de sa propre compréhension », « signes d'incompréhension »,... Nous sommes ici devant le problème majeur que pose l'activité de rappel (et, plus largement, de reprise-reformulation). Comme le fait remarquer M. Prouilhac (1993) : « A l'école, sous toutes ses formes, la reformulation est une des voies d'accès à la signification que l'élève a pu élaborer à partir d'un texte-source. (...) Elle est, pour l'enseignant, l'image de la compréhension-interprétation que l'élève s'est construite du message premier. (Et) nous faisons constamment l'hypothèse d'une analogie de la signification sous les différences formelles et sous les changements de codés. » La relecture de notre corpus nous a conduits à penser qu'il convient de considérer les rappels comme des reprises-modifications, comme des interprétations langagières du discours entendu et du traitement que l'enfant en a fait alors (F. François, 1990), et comme produisant un texte qui ne peut être analysé sans qu'on prenne en compte les rapports qu'il entretient avec le texte-source (Genette, 1982). F. François insiste sur le fait que ce qui est dit en reprise dessine une « figure de sens » qui dialogue avec le texte d'amont et avec l'anticipation de la compréhension-interprétation que l'auditeur en aura (4).

En aucun cas, donc, le rappel ne peut être considéré comme donnant directement accès au sens construit en situation d'écoute. La compréhension de l'écrit entendu est, de ce point de vue, définitivement hors de portée. Il faut se résoudre à prendre les rappels comme des présentations de figures de sens modelées par le sujet énonciateur, son statut, la lecture qu'il fait de la situation, en particulier de la visée qu'il aperçoit et des attentes du destinataire qu'il s'est construites...

2.2.3. Nouvelle grille d'analyse des rappels

Dans cette perspective, nous proposons une nouvelle grille d'analyse de l'activité langagière de rappel, que nous avons appliquée au corpus recueilli dans notre C.P., mais qui devrait être mise à l'épreuve plus largement.

A. Situation et consigne

1. Interprétation de la situation : destinataire, but, représentation des attentes,...
2. Traitement de la consigne du M.

B. Rappel

1. Formulation de **micropropositions** et de leurs relations ; choix, hiérarchisations, mises en relief... ; formulation de une **macroproposition** représentant toute l'histoire (N.B. : La partie « Objets » de la première grille correspond assez bien à cette dimension.)
2. Manifestations de **choix intertextuels** : rapports entre le texte de rappel et le texte entendu (cf. Genette)
- 2.1. Le texte est un texte de rappel du texte entendu et non, p. ex., un récit personnel d'une aventure vécue (rapport hypertextuel)

- 2.2. Le texte de rappel se situe dans le même genre, le récit de fiction, et n'est pas, p. ex., un inventaire des personnages ou seulement un dialogue entre deux d'entre eux (rapport architextuel)
- 2.3. Le texte cite, paraphrase, reformule le texte entendu et, éventuellement, d'autres textes apparentés. (rapport intertextuel proprement dit)
- 2.4. Le texte commente le texte entendu (rapport métatextuel)
- 2.5. Le texte évoque le hors-texte du texte entendu (rapport paratextuel)
3. Manifestations de **choix énonciatifs**
 - 3.1. Le texte de rappel est ou non « autonome », réfère de manière interprétable ou non au texte entendu.
 - 3.2. Le texte de rappel est un discours narratif non marqué : 3e pers., présent/passé composé et imparfait référant au texte entendu.
 - 3.3. (Essai de) restitution du texte entendu : 3e pers. et passé simple/imparfait comme dans le texte-source, *Il était une fois...*, *Un jour...*, *Le lendemain...*
 - 3.4. « Racontage » : pointe, présente, commente personnages, lieux, actions, etc. 1re et 2e personnes, déictiques, présent/ passé composé et imparfait référant à la situation actuelle.
4. Manifestations de l'attitude de l'élève par rapport à l'**activité langagière de l'auteur** (visée perceptible, effet sur le lecteur,...).
5. « Commentaires » de **sa propre activité langagière de rappel**
6. « Commentaires » de **sa compréhension du texte entendu**.

2.2.4. Analyse des rappels

Les discours de rappel (23 ont été exploités) comportent très peu de manifestations de l'*interprétation de la situation et du traitement de la consigne*. Cela tient, selon nous, à ce que la situation a été explicitement présentée comme une situation d'évaluation : dans des situations autres - en particulier quand le rappel se fait à plusieurs et/ou quand il s'adresse aux pairs -, ces comportements sont nettement plus fréquents.

Certains rappels se réduisent à quelques *micropropositions* peu ou pas reliées entre elles.

Ch. (« Didi Bonbon » d'O. Lecaye, Ecole des loisirs)

Silence prolongé.

-Adulte : *De quoi ça parle, Ch. ?*

- Ch. : *D'un loup. Il y a une souris qui aimait faire des bonbons...*

- Adulte : *Oui, et alors...*

- Ch. : *Il est endormi, le loup...Elle ne dormait pas la nuit.*

- Adulte : *C'est fini ?*

Malgré les encouragements, n'ajoutera rien.

D'autres consistent en un résumé très synthétique auquel les élèves n'ajoutent rien.

Al. D. (« Petit ogre » de C. Boujon, Ecole des loisirs)

Silence prolongé.

-Adulte : *Alors, c'est l'histoire...*

- Al. : *d'un petit ogre.*

- Adulte : *Oui, et puis...Qu'est-ce qu'il fait ?*

- Al. : *Il mangeait toujours.*

- Adulte : *Oui. Et puis ?*

Silence.

- Adulte : *Qu'est-ce qui se passait aussi ?*

- Al. : *Y avait une grosse bête noire.*

Silence.

- Adulte : *Et alors ?*

- Al. : *La grosse bête noire elle voulait... manger...euh...Petit Ogre.*

- (...)

- Adulte : *Et alors ?*

- Al. : *C'est Petit Ogre qui l'a mangée.*

Dit que c'est fini.

Dans la plupart des cas, le *rappel* s'enrichit au fur et à mesure. Par exemple, une ou plusieurs propositions assez laconiques sont reprises puis l'élève enchaîne sur d'autres

Car. (« Didi Bonbon »). Elle commence tout de suite : *Elle mangeait toujours des bonbons et elle avait perdu son chausson...Elle s'appelait Didi Bonbon... Et puis un jour elle avait rencontré un ogre et puis elle avait fait plein de bonbons et les avait mangés...Il les avait tous engloutis. Il s'est endormi. Demande de relecture, après laquelle elle reprend : Le loup s'est endormi et puis il a mangé plein de bonbons et puis c'était un coquelicot empoisonné qui faisait dormir. Et quand il était très endormi elle s'est échappée, la petite fille, et puis elle a jeté la clé dans l'eau. Puis, dans la nuit, elle s'est échappée, mais elle a perdu son chausson et elle l'a retrouvé. C'est fini.*

Dans de nombreux cas, les élèves opèrent des choix dans ce qui est à rap-peler, soulignent, expansent tel ou tel élément. Par exemple, El. fait un sort au dernier épisode de « *La fugue de Marie-Louise* » (N. Savage Carlson - Ecole des loisirs) qui permet à l'héroïne de retrouver sa mère ; elle rapporte le dernier dialogue puis énonce directement le dénouement heureux.

El. (...) *Et puis après elle alla chez l'escargot. L'escargot, il veut pas être...Après elle alla chez la caneton, et puis la caneton elle voulait pas aussi. Après elle alla chez le... la grenouille magique. Et puis la grenouille magique elle lui dit : « Je ne veux pas être ta maman. » Puis elle dit : « Je n'ai pas besoin de te voir dans ma boule magique. Je sais où il y a une maman qui vient d'arriver chercher un enfant. Elle est près des arbres et puis tu la trouveras. Tu pourra la rattraper si tu cours vite. » Et puis c'était sa maman.*

Tous les textes produits par les élèves sont des *rappels*. La plupart sont des récits de fiction comme le texte entendu. Quelques uns cependant consistent

essentiellement à nommer et décrire un peu les personnages. C'est le cas de Ch. et d'Al. D. cités plus haut. Ajoutons que dans les rappels narratifs, il est frappant de constater que les personnages sont les éléments les plus fréquents et que les lieux sont plus fréquemment rappelés que les trames événementielles complètes. De plus, dans la grande majorité des cas, les lieux sont décrits, les personnages sont décrits et caractérisés, les buts qu'ils poursuivent, les rapports qu'ils entretiennent sont explicités. Cela est-il dû à la présence des images de l'album dans la mémoire des enfants ? Nous l'avons dit, contrairement aux pratiques les plus répandues, nous n'avons, ni avant, ni pendant, ni après la lecture, montré, commenté, etc. les images des albums lus, pour « majorer » l'effet du texte, éviter que le rappel soit une suite de descriptions des illustrations mémorisées... Mais les élèves pouvaient feuilleter librement les albums et M. Brigaudiot (1993) a montré le rôle que jouent les images dans l'identification des personnages. Il nous semble en tout cas qu'il y a bien eu « imagination », vraisemblablement à la fois par mémorisation d'images et par construction à partir du texte entendu : par exemple, des traits descriptifs de lieux ou de personnages figurent en rappel, qui n'étaient pas dans le texte. Le problème est alors d'aller au delà, d'articuler cette activité imageante à celle des actions, de la reconfigurer narrativement, ce que parviennent à faire la plupart des élèves.

Fréquemment, le texte de rappel entretient des *rappports intertextuels* forts avec le texte entendu, d'autant que celui-ci a été relu par l'adulte juste avant le rappel et qu'au cours de celui-ci l'élève peut demander des relectures.

Dans de nombreux cas, on observe que l'élève cherche à retrouver exactement les mots du texte entendu.

Gu. (« La fugue de Marie-Louise ») : (...) *Pis sa mère elle lui fait un sandwich à la cacahuète et aussi à... à la gelée de... (tout bas : de pieuvre... ou de méduse...) de méduse.*

Cy. (« Puccini, canari de Paris ») : (...) *avec la joie et le bon coeur. (Tout bas : Monté sur un réverbère...) Monté sur un réverbère de Paris.... (..) (Tout bas : Il chanta... Comment ?) Il chanta dans un endroit... poussiéreux où il y avait que des machines qui faisaient un tas de bruit. « Je ne pourrai pas chanter ici. » dit Puccini. (Tout bas : Il vit des merles...) Il vit des merles et se posa. (...)*

Dans quelques cas, les élèves citent d'autres textes apparentés au texte entendu.

Gu. : *C'est comme l'histoire du bébé parce qu'il dit : « Veux-tu être ma maman ? » « Non, mais je peux être ton chat. », par exemple. (Gu. réfère à « Je veux une maman » de J. Alhberg qu'il est en train de lire avec ses camarades.)*

Le commentaire *C'est comme l'histoire du bébé* est explicitement *métatextuel*. Ce rapport au texte entendu n'est pas rare, même s'il n'est pas toujours explicité aussi nettement.

Jo. (« Le roi, les souris et le fromage » de N et E. Gurney - Ecole des loisirs) : (...) *Il n'aime pas avoir des souris dans son palais. Non plus des lions, ni*

des chiens, ni des chats ni des éléphants. Alors il demande à ses conseillers de faire venir des nouveaux animaux et les conseillers disent tout le temps que c'est très facile. (...) Et ils ont dit encore : « C'est simple ! » (...) Alors les conseillers ont encore dit que c'était facile. (...) Et ils ont refait venir les souris. (...)

Dans quelques cas, le rappel évoque le *hors-texte*, bien que les élèves n'aient pas l'album entre les mains.

El. : *Euh... Montre de loin l'image de couverture. Comment ça s'appelle ?*

Adulte : *Une mangouste.*

El. : *La petite mangouste qui fait plein de bêtises. (...)*

Au plan de l'*énonciation*, il arrive que le texte ne soit pas « autonome » dans la mesure où il réfère de manière ininterprétable au texte entendu.

Car. : *C'est l'histoire d'une petite fille. La maman elle aime pas sa petite fille. Alors elle est partie.*

Mais, dans la plupart des cas, les élèves se rendent compte du dysfonctionnement et y *remédient*.

Car. : *Elle mangeait toujours des bonbons et elle avait perdu son chausson... Elle s'appelait Didi Bonbon. Et puis un jour elle...*

Gu. : *(...) Et après elle dit, la tortue, toujours la tortue, ben elle dit que...*

Les rappels cités montrent la présence *des trois modes énonciatifs* présentés dans la grille (3.2., 3.3., 3.4.). Ajoutons que, dans la plupart des cas, le même élève use de deux d'entre eux ou des trois, sans incohérence.

Gu. (« La fugue de Marie-Louise » : *(...) Après, sa mère, elle a eu assez d'elle. Alors elle lui a donné une grosse fessée. Après elle a voulu partir. (...) Elle s'en est allée et après elle est allée près des rochers où vivaient Christophe. (...) La mère de Christophe, elle a dit : « Un seul enfant de plus », et elle faisait une crise de nerfs. (...) Dans un marais de boue elle vit la cane Barboteuse qui apprenait à ses petits de...aller... chercher de la nourriture. (...) Et puis après elle a dit qu'elle voulait pas d'elle. (...) Elle dit, la tortue, que ils se débrouilleront tout seuls quand ils seront éclos. (...)*

Dans ces rappels en tête à tête avec un adulte et avec une visée évaluative affichée, les « commentaires » portant sur l'activité langagière de l'auteur du texte entendu sont rares.

Gu. : *(...) Elle dit, la tortue, que ils se débrouilleront tout seuls quand ils seront éclos. Alors aussi... aussi... Je vais dire quelque chose. Ben faut pas qu'ils se débrouillent tout seuls parce que sinon il y a les animaux, y a des soirs, qui vont les manger. Mais là je raconte pas l'histoire. (...)*

Le dernier énoncé de Gu. relève de comportements langagiers qui sont, quant à eux, fréquents : les « commentaires » par l'élève de sa propre activité langagière de rappel. Citons :

Je ne sais plus ; Je ne me rappelle plus après... ; C'est dur ! ; Après, je me souviens que... ; Elle va vite pis... Non, elle dit ... ; Voilà ! ; C'est fini ; J'ai pas dit le titre. C'est pas grave. Ca va comme ça.

Par contre, nos rappels ne présentent aucun *commentaire* rétrospectif des élèves sur leur *compréhension du texte entendu*. Ils sont tout entiers à leur activité actuelle : ils évoquent uniquement - et fréquemment - leurs oublis.

2.3. Au-delà de l'évaluation de début d'année

L'analyse des rappels a attiré notre attention sur la complexité de cette activité langagière et sur l'empathie avec laquelle il convenait de considérer ses produits. Elle a également fait apparaître que les composantes de ceux-ci répertoriées dans notre seconde grille sont largement indépendantes les unes des autres. Par exemple, les textes qui reprennent le mode énonciatif du texte-source ne sont pas nécessairement ceux qui restituent le plus complètement l'histoire. Ou encore, les textes qui comportent le plus de commentaires de son activité langagière par l'élève ne sont pas non plus toujours les plus complets. Les maîtres doivent donc éviter les jugements hâtifs et ne s'appuyant que sur quelques dimensions. Cependant, dans la mesure où nous visons à faire de la compréhension de textes entendus une passerelle vers la compréhension de textes lus, il nous semble que deux traits des rappels doivent retenir particulièrement l'attention : le fait que l'élève parvient ou non à rappeler complètement l'histoire entendue en articulant et hiérarchisant les micropropositions ; le fait que le texte de rappel soit ou non autonome, que sa compréhension nécessite ou non qu'on se réfère au texte entendu.

Après l'évaluation de début d'année, la maîtresse a continué à lire fréquemment des albums et des petits romans (en plusieurs séances) à la classe entière ou à des petits groupes. De temps en temps, la classe entière ou, le plus souvent, un petit groupe doit ensuite rappeler l'« histoire ». Lors de ces rappels collectifs, la maîtresse s'adresse en priorité aux élèves ayant eu de faibles performances lors de l'évaluation individuelle de début d'année quant aux deux dimensions soulignées ci-dessus et dont l'observation continue montre qu'ils ne sont pas encore à l'aise quant à ces mêmes dimensions. Leurs propositions sont renvoyées au groupe, discutées, complétées,... M. Fayol (1985) a souligné le rôle fondamental des demandes de précisions, de compléments, de suite, etc. de l'interlocuteur. Peu à peu, l'enfant anticipe les questions et introduit d'emblée les éléments nécessaires à la compréhension. Dans ce « modèle interactif de la compréhension de récits », les échanges avec l'interlocuteur interagissent, chez le sujet, avec les caractéristiques du texte.

3. DISPOSITIF VISANT L'APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION D'ÉCRITS LUS PAR LES ÉLÈVES

Dans le C.P. de D. Vérecque, tout du long de l'année, les élèves lisent de courts écrits inconnus liés à la vie de la classe, aux autres domaines disciplinaires... Par exemple, des messages d'autres classes, des lettres venues de l'extérieur, des publicités pour des spectacles ou des sorties, des règles de jeu,

- notamment en mathématiques -, des fiches d'identité d'animaux qu'on étudie en Sciences, etc. La lecture est « courte » : elle ne demande, en général, qu'une seule séance. Nous n'analyserons pas ces situations, bien qu'évidemment la construction du sens de l'écrit lu y soit le fil conducteur.

Parallèlement, les élèves sont confrontés à des « lectures longues », des lectures suivies sur plusieurs séances (à raison de deux par semaine) de récits de fiction empruntés à des albums (ou à des petits romans) que la maitresse ne leur a pas lus. Le texte que les élèves ont à lire est dépouillé des illustrations de l'album. Il est compréhensible sans celles-ci et c'est seulement quand tout le texte aura été lu que l'album sera offert aux élèves. C'est dans ce cadre que nous décrirons ici le dispositif visant la construction de la compréhension par les élèves. A partir du second trimestre, des modalités de différenciation ont été mises en place, que nous expliquerons.

3.1. Modalités communes à tous les élèves

3.1.1. En début de séance, on procède **au résumé collectif du déjà lu** et au **rappel du dernier épisode**. Quand il s'agit du début du récit, on lit la couverture pour essayer de savoir qui a écrit l'histoire, de qui, de quoi elle va parler, où cela se déroule, et l'on passe rapidement au début du texte. En début d'année, la maitresse sollicite en priorité les élèves n'ayant pas rappelé complètement l'histoire lors de l'évaluation individuelle. A cette époque, ces élèves rappellent le plus souvent un événement qui les a particulièrement marqués mais dont l'importance par rapport au récit dans son ensemble n'est pas significative. Par la suite, ils rappellent le plus fréquemment le dernier événement comme étant l'aboutissement de tout ce qui a précédé, ce qui n'est pas toujours le cas. Peu à peu, ils parviennent à rappeler l'évènement principal et ses conséquences sur le déroulement de l'histoire. Quand un épisode est rappelé avec difficulté par le groupe-classe ou quand il donne lieu à des divergences entre élèves, la maitresse le relit à haute voix. Il est également fréquent qu'elle relise le dernier épisode afin de replacer les élèves dans la continuité du discours écrit de l'auteur.

La maitresse conduit ensuite les élèves à **formuler des hypothèses sur la suite du récit**. Nous employons « hypothèses » dans la mesure où il y a raisonnement et débat à partir de l'amont du récit et non juxtaposition d'anticipations sémantiques individuelles non argumentées (dans ce cas, nous préférons parler d'« annonces » ou de « propositions » de suite). En début d'année, ici aussi, la maitresse sollicite en priorité les élèves qui, lors de l'évaluation individuelle, n'ont pas réussi à rappeler l'histoire complète. Ils interviennent très peu. Au mieux, ils proposent des événements hypothétiques découlant directement de l'épisode précédent, mais pas de l'ensemble du déjà lu. C'est à force d'être sollicités lors des rappels de récits lus par la maitresse et, en début de séance de lecture, pour le rappel du déjà lu que, progressivement, ils parviendront à formuler des hypothèses s'appuyant bien sur tout ce qu'on a lu du récit en cours, et dont l'argumentation utilise souvent des rappels ciblés. Les différentes hypo-

thèses formulées sont écrites au tableau en dictée à la maitresse, avec l'indication de leurs auteurs. Celle-ci demande aux élèves qui ont peu participé à leur formulation de les relire puis de choisir celle qui leur paraît la plus plausible en argumentant leur choix.

3.1.2. Lecture individuelle de l'épisode du jour

La consigne est d'essayer de comprendre le passage pour voir ce qui se passe aujourd'hui et si les hypothèses émises se vérifient. La maitresse va en priorité près des élèves les moins à l'aise, rappelle la consigne, questionne en fonction de celle-ci, demande de justifier les réponses par la référence et l'analyse précise de passages du texte, relance, fait résumer ce qu'on a découvert, etc. Elle veille, en particulier, à ce que tel ou tel ne se contente pas d'identifier des mots, ou d'essayer d'en déchiffrer sans en rien faire d'autre. Si le déchiffrement de certains mots fait obstacle, elle préfère l'effectuer après que l'élève s'y soit essayé, en replaçant le mot dans son contexte et en verbalisant sa procédure. Et elle relance la découverte du sens du passage.

3.1.3. Lecture collective

La maitresse fait rappeler les hypothèses émises ainsi que le nom de leurs auteurs, puis invite les élèves à dire ce qu'ils ont compris du passage d'aujourd'hui, ce qu'il y a de nouveau par rapport à l'épisode précédent. Elle sollicite en premier les élèves les moins à l'aise mais facilite une coopération de tous pour aller de l'avant, mettre en relation, corriger, vérifier, rebondir, etc. On vérifie toujours, en lisant dans le texte. En cas de difficulté générale ou de divergences à ce plan, la maitresse effectue elle-même la vérification, en verbalisant ses procédures. Elle demande aussi aux élèves qui y sont parvenus seuls d'expliquer comment ils ont fait.

La construction du sens du texte se fait de proche en proche par les élèves et pas nécessairement en allant de la première vers la dernière ligne. C'est une raison supplémentaire pour que la maitresse fasse faire régulièrement des synthèses de ce que l'on a découvert, de ce que l'on a appris, à quels endroits du texte, avec relecture de certains passages pour être sûrs. Ces synthèses et ces relectures relancent la recherche, jusqu'à ce que tout ait été découvert. Une synthèse finale suivant l'ordre du texte est alors effectuée, avec, également, des relectures ici et là. La séance se termine par un retour évaluatif sur les hypothèses initiales et par des anticipations rapides de la suite.

On notera que nous ne procédons pas à une lecture orale intégrale par les élèves. Sans entraînement, seuls quelques élèves peuvent le faire. Les autres peineraient considérablement et défigureraient complètement le texte. Par contre, il est fréquent que la maitresse lise le texte du jour à haute voix en fin de séance. Pour les élèves, la lecture à haute voix de certains passages (dramatiques, pleins de surprises,...) se fait à d'autres moments. Elle donne lieu à entraînement, essai, évaluation collective, nouvel essai, etc. On utilise aussi toutes les situations qui peuvent motiver cette lecture : lecture aux petits de

Maternelle, aux grands du Cours Moyen, enregistrement pour les correspondants, etc.

3.2. Modalités différentes selon les élèves dans la phase individuelle

A partir de la rentrée de janvier, la maitresse constitue deux groupes d'élèves en lecture : « autonomes » / « non autonomes », à partir de l'observation continue en situation de lecture. Il ne s'agit évidemment pas d'une partition en tout ou rien : il s'agit en fait d'une dominante observée chez les élèves. Certains, dès cette date et dans cette classe, sont capables, avec l'aide d'une « fiche-guide » centrée sur la compréhension, d'entrer seuls dans un texte, de découvrir l'essentiel ou une bonne partie de son sens. Ce sont les élèves qui ont compris le va et vient nécessaire entre interrogation sémantique, vérification dans le corps même de l'écrit, synthèse, nouvelle recherche de sens, etc. et le pratiquent tout du long sans s'en écarter. Ce sont donc des élèves dont la représentation de l'acte lexique est exacte et dont la clarté cognitive est élevée. Le « guide » qui est remis à chacun est composé de questions qui suivent l'ordre du texte et impliquent non pas des prélèvements directs d'informations ponctuelles, mais la mise en relation des événements passés et du contenu du passage actuel avec prélèvement et mise en relation d'informations plus ou moins distantes, plus ou moins explicites, raisonnement, inférences.

Les autres ne parviennent pas encore à effectuer seuls ce va et vient, ils ont besoin de la maitresse pour y parvenir. Sans elle, ils courent encore le risque ou bien de se lancer dans des inventions sémantiques sans guère de rapport avec ce qui est écrit, et/ou, surtout, celui de se crispier sur l'identification et le déchiffrage des mots, de s'y enliser, sans remonter vers le sens. A l'origine, les élèves du second groupe sont nettement plus nombreux (17 sur 20). Le rapport numérique s'inversera progressivement jusqu'à ce que, fin mai, tous les élèves rejoignent le groupe « autonome ».

3.3. Productions écrites de propositions de fins de récits

A partir de mars, nous avons mis en place des activités de production écrite individuelle par lesquelles les élèves devaient anticiper la fin d'un récit complexe, leur lecture de celui-ci s'étant arrêtée alors que plusieurs noeuds de l'intrigue restaient à dénouer. Les élèves s'y sont livrés avec beaucoup d'implication, bien que la tâche langagière soit difficile. Il s'agit, en effet, d'effectuer seuls le retour sur le déjà lu et les anticipations de suite qui se font depuis le début de l'année collectivement. Il s'agit aussi de planifier le texte proposant une fin, de le mettre en mots et de l'inscrire de manière lisible sur le papier. Des aides différenciées quant à la réalisation graphique ont également été mises en place. Les fins proposées sont mises en commun et discutées de manière argumentée. On termine en lisant la fin rédigée par l'auteur du récit. Le but n'est pas d'opposer la « bonne » fin à celles des élèves, mais de montrer en quoi toutes ces fins sont différentes, que certaines sont impossibles mais que la plupart sont acceptables.

4. CONCLUSION

Le point de vue qui a guidé la recherche didactique *PROG* en matière de compréhension est, en première analyse, paradoxal. On y considère en effet que, comme activité langagière, la compréhension du langage est en place chez les sujets bien avant qu'ils n'entrent à l'école, qu'elle ne s'enseigne pas, qu'elle est une et indivisible et qu'on ne peut y avoir accès directement. Dès lors, la visée de la recherche a été de favoriser chez les élèves, au long des cycles 1 et 2 de l'école, les activités de compréhension du langage oral et du langage écrit, de mettre en œuvre toutes les médiations concourant à la réussite des activités, à la prise de conscience claire des composantes de ces activités et des difficultés rencontrées, à l'essai de moyens de les vaincre. Autrement dit, créer les conditions optimales pour que les élèves développent leur compétence de compréhension du langage.

C'est ainsi que la recherche a été conduite à théoriser les dimensions de l'activité de compréhension selon le langage à comprendre, et à explorer les passerelles possibles entre compréhension de langage oral par traitement de la chaîne sonore en présence de l'énonciateur, compréhension du langage écrit d'un autre absent à partir de la chaîne sonore que l'on entend et qui est issue du traitement qu'en fait l'adulte, compréhension du langage écrit d'un autre absent à partir du traitement direct des « traces » inscrites sur le support.

La lecture n'est donc qu'une modalité de la compréhension de langage écrit. Son apprentissage par les élèves fait d'autant mieux sens qu'il s'ancre dans les autres modalités de compréhension. La progressivité des apprentissages ne doit donc pas être comprise comme l'enchaînement de modalités successives au fil des deux cycles, mais comme des points d'appui et des transferts réciproques entre des modalités qu'on met les élèves en situation de pratiquer en même temps tout au long de ces deux cycles.

Nous avons essayé d'en donner une illustration au C.P. Nous avons, en particulier, essayé de montrer que, du point de vue du maître, des activités qu'il conçoit et met en œuvre, de ses interventions, on ne travaille et on ne fait travailler les élèves que sur des manifestations langagières indirectes de la compréhension, qui nécessitent des interprétations prudentes. Favoriser la clarté cognitive des élèves en matière de compréhension du langage écrit implique qu'eux-mêmes comprennent qu'on leur demande de telles manifestations, pourquoi on le leur demande et comment le développement de leurs compétences en est favorisé. Quant à la compréhension elle-même, comme disent les élèves, *c'est dans la tête*.

NOTES

- (1) La question s'est posée, dans l'équipe *PROG*, de savoir si des enfants de Maternelle et même de C.P. se soucient de l'activité langagière de l'auteur ou seulement de celle de la maîtresse qui lit. Les observations effectuées à Amiens vont dans le sens d'une réponse positive. Par exemple, en Grande Section, les élèves interprètent fort bien les textes de présentation d'albums figurant sur les dépliants des éditeurs. Dans notre C.P., en lecture d'albums par la maîtresse, à partir du nom de l'auteur et s'ils ont déjà entendu plusieurs albums de celui-ci, ils formulent des attentes et des commentaires ; en cas de lecture de variantes (par exemple des *Trois petits cochons*), ils comparent et explicitent les effets produits ; enfin, les rappels que nous présentons ici montrent qu'il y a bien traitement de l'activité langagière de l'auteur à partir du produit de celle-ci, le texte.
- (2) Vygotsky écrit : « C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est le langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral : le son matériel. Cet élément, à lui seul, modifie complètement l'ensemble des conditions psychiques qui s'étaient créées pour le langage oral. » (pages 259 et suivantes).
- (3) Bien entendu, lecture à haute voix, questionnement, commentaires sont aussi l'œuvre des (autres) élèves, même si nous pensons que le rôle du maître est fondamental en la matière.
- (4) Il n'entre pas dans notre propos de traiter ici des rapports entre compréhension et interprétation. Précisons toutefois que l'activité de compréhension ne produit pas le sens unique du texte mais un sens compatible avec ce qui est écrit. Ce sens est évolutif au fil des activités de compréhension du même texte. Il est, par ailleurs, en partie différent d'un lecteur à un autre, comme notre corpus de rappels le montre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOYZON-FRADET D. et CHISS J.-L. (Dir.) (1997) : *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris, Nathan Pédagogie, Perspectives didactiques
- BRIGAUDIOT M. (1993) : Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle, dans MASSELOT M. et ROMIAN H. (Coord.) : *Langage et images*. Paris, INRP, *Repères*, 7
- BRIGAUDIOT M. (1998) : Quelles connaissances linguistiques pour aider les élèves dans la maîtrise des discours à l'école maternelle ?, dans *Professeur d'école / Enseignant de français*, « Travaux et recherches en linguistique appliquée », Série A, n° 2
- CHATEAU J. (1950) : *L'enfant et le jeu*, Paris, Scarabée
- DANON-BOILEAU L. (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*. Paris, Calmann-Lévy, Le passé recomposé
- DENHIÈRE G. et LEGROS D. (1983) : *Comprendre un texte. Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ?* Paris, INRP, *Revue française de pédagogie*, 65
- DENHIÈRE G. (1984) : *Il était une fois. Compréhension et souvenirs de récits*. Lille, P.U.L.
- DUCANCEL G. (1992) : Résolutions de problèmes de français. Apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement par cycles, dans ROMIAN H. (Coord.) : *Problématique des cycles et recherche*, Paris, INRP, *Repères*, 5

- FAYOL M. (1985) : *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Actualités pédagogiques et psychologiques
- FRANCOIS F. (1990) : *La communication inégale*. Paris-Neuchâtel, Delachaux-Niestlé
- GENETTE G. (1982) : *Palimpsestes*. Paris, Seuil
- JAFFRE J.-P., SPRENGER-CHAROLLES L. et FAYOL M. (Dir.) (1993) : *Lecture - écriture : acquisition*. Paris, Nathan Pédagogie, Les actes de la villette
- Ministère de l'Éducation Nationale - Direction des Ecoles (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris, CNDP - Savoir livre
- * id. (1995) : *Programmes de l'école primaire*. id.
- PROUILHAC M. (1993) : Transcodages, reprises-modifications et interprétation. D'un album à une émission de radio au CM2, dans MASSELOT M. et ROMIAN H. (Coord.) : *Langage et images*. Paris, INRP, *Repères*, 7
- RICHARD J.-F. (1990) : *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, A. Colin, U. Psychologie
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1989) : L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Approche psycholinguistique, dans *Revue française de pédagogie*, n° spécial *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche dans la Revue française de pédagogie*. Paris, INRP
- VYGOTSKY L.S. (Trad. 1985) : *Pensée et langage*. Paris, Messidor-Ed. sociales

ET SI L'ENTRÉE DANS LA CULTURE DE L'ÉCRIT SE FAISAIT COMME LE MIEL ?

Marie-Alix DEFRANCE
IUFM de Versailles, INRP – PROG

Résumé : Les Instructions Officielles donnent à l'École maternelle la mission d'amener les enfants à la « culture écrite », et les pratiques courantes des maitres essaient de la viser. L'article tente de montrer comment la recherche PROG se distingue de ces pratiques en ce domaine : elle ne vise pas expressément la culture écrite, mais elle fait l'hypothèse que l'acculturation est la conséquence normale d'une pratique par les enfants d'activités langagières et, plus largement, cognitives sur l'écrit à très long terme, sur les trois années du cycle I (3-6 ans). La recherche PROG se donne pour objectif que les enfants se construisent des compétences et des représentations dans quatre grands domaines qui sont : l'utilisation du langage dans toutes ses dimensions, la compréhension de l'écrit, la production d'écrit, et la manipulation de l'écrit pour en découvrir le système. L'article apporte des traces de cette culture naissante, puis montre, à travers des pratiques de la recherche dans les quatre domaines, comment chaque enfant se construit les racines de sa propre culture de l'écrit à travers un partage de représentations avec les copains, la famille et les maitresses.

1. TEXTES OFFICIELS ET PRATIQUES COURANTES DES MAITRES

L'École maternelle se voit confier par les Programmes de 1995 la mission de conduire l'initiation des enfants à la « **culture écrite** ». Or il n'est pas facile de cerner les contours de cette notion, et il l'est encore moins d'en dégager les incidences en termes de pratiques de classe. Le texte officiel renvoie, sous l'appellation de « culture écrite », et dans une même liste (« Initiation au monde de l'écrit avec l'aide de l'adulte »), à trois types de contenus très différents :

1- utilisation, manipulation et repérage des écrits comme objets matériels (coin lecture, imprimé sous toutes ses formes, mise en page)

2- des activités langagières portant sur l'écrit (relecture, interprétation, reformulation d'écrits lus, anticipations)

3- des activités purement « métalinguistiques » du type correspondances entre lettres et sons.

Avant de définir la problématique de la recherche INRP-PROG sur cette initiation à la culture de l'écrit, tentons un bref tour d'horizon des pratiques les plus courantes des maîtres de Maternelle en la matière. Les maîtres ont été formés en pédagogie par objectifs : la culture de l'écrit est assimilée à un objectif parmi d'autres, avec une dimension adéquate au jeune âge des enfants. Voici les principaux aspects qui s'en dégagent :

1- d'abord tous les aspects « manipulation » reliés au livre comme objet (format, couverture, taille des lettres du titre, tournage des pages, rangement dans un endroit spécial) comme si l'aspect matériel de l'utilisation de l'écrit était toujours premier en raison de l'âge des enfants. Est-ce à dire que les conduites des 3 - 6 ans sont assimilables à celles des 3 - 6 mois ? Est-ce à dire que l'on croit encore au chemin qui va « des sens à l'intelligence » ? Pour PROG, dans ces pratiques, on est très souvent en deçà de l'écrit : des activités analogues pourraient avoir lieu avec les éléments de la vaisselle du coin dinette (un endroit spécial de rangement, une manière de les manipuler, des formes spécifiques).

2- ensuite les « fonctions de l'écrit », parce qu'une représentation adulte consiste à se dire qu'il faut d'abord que les enfants sachent à quoi sert quelque chose pour qu'ensuite, ils puissent s'intéresser à cette chose, comme si l'intérêt d'une chose était dans le savoir déclaratif de ses usages. Cette représentation étant très présente chez les formateurs, les maîtresses essaient désespérément de « faire dire » aux enfants : *ça c'est pour se souvenir, ça c'est pour transmettre à quelqu'un, ou encore ça, c'est un album, un magazine, un livre, un journal*. De plus, on a affaire ici à un amalgame extrêmement complexe entre « fonctions de l'écrit », « types textuels », et « types d'écrit » (d'où les tâches de tri). Dans PROG, aucun objectif ne consiste en savoirs déclaratifs. Ce sont des compétences et des représentations qui sont visées. Elles se construisent très progressivement et selon des « chemins » individualisés. Et les fonctions de l'écrit ne s'enseignent pas (1), elles vont de soi lorsque les enfants ont compris la nature langagière de l'écrit.

3- puis ce qui se passe dans les bibliothèques, et qui est souvent loin d'être satisfaisant. On rencontre deux excès. Soit les enfants y sont entièrement libres, ce qui les conduit à tout sauf à des rencontres avec des écrits, car aucun adulte ne ferait autrement s'il était lâché dans un endroit bourré d'objets dont il ne sait rien faire. Soit c'est un enseignement du rangement, ce qui faisait dire joliment à un enfant de CE1 : *ouais, on va à la bibliothèque, c'est pour apprendre les bacs et les couleurs*. Cette pratique risque de perpétuer l'image d'une culture pour initiés, par exemple ceux qui connaissent le système de classement Dewey. Pour PROG, ici, on a perdu de vue qu'on travaille avec des 2 ans, 3 ans, 4 ans...

4- enfin l'énorme place des albums montrés, racontés, commentés, lus, exploités, photocopiés, agrandis, découpés, coloriés, complétés..., ce qui, à terme, transforme ces objets en supports - thèmes de travail, parfois même de telle sorte que rien n'est fait de l'écrit. Dans PROG, les albums sont des histoires destinées à être comprises par les enfants, à condition qu'ils aient décidé qu'ils les aimaient.

5- restent les activités dites « sur le code » qui vont du « tout CP » au « rien du tout parce que c'est trop tôt ». Et c'est bien normal tant la question est complexe. La progressivité qui nous tient à cœur est un essai de réponse.

2. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE PROG

Nous partons du principe selon lequel on ne doit pas viser ces composantes de la culture de l'écrit comme des savoirs, ni se fixer de tels objectifs culturels. C'est chaque enfant qui se construira lui-même, avec les autres et grâce à des adultes lettrés, les racines de sa propre culture de l'écrit, un peu à la manière dont Montaigne décrit la formation du jugement de son élève idéal au chapitre XXVI du livre I des « Essais » : *Les abeilles pillotent (2) de çà, de là, les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur, ce n'est ni thym ni marjolaine ; ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement.*

Notre hypothèse, dans PROG, est que les enfants se construiront des connaissances et des compétences en pratiquant toutes sortes d'activités intelligentes (c'est à dire langagières, ou, plus largement, cognitives) dans les quatre domaines pour lesquels les maitres ont des visées à long terme : l'utilisation du langage dans toutes ses dimensions, la compréhension d'écrit, la production d'écrit, et la manipulation de l'écrit pour en découvrir le système. Les appropriations progressives se feront sur la base de mises en relation par les enfants d'expériences répétées, et seront des conséquences de la totalité du travail sur l'écrit.

Ce qui nous a permis de poser sur des bases solides cette hypothèse qui était empiriquement la nôtre depuis longtemps, c'est la lecture de plusieurs articles et ouvrages récents de P. Meirieu, d'E. Bautier et du groupe Escol, de B. Lahire. Le livre de J. Bruner *L'éducation, une entrée dans la culture (1996)*, présente une synthèse de l'ensemble de ces questions relatives à la relation de l'enfant à la culture, comme sujet au sein d'une communauté éducative locale elle-même insérée dans le système éducatif. Cela nous permet de définir, provisoirement, l'ambition culturelle en Maternelle comme « **une construction lente qui aboutit à un partage de représentations entre des élèves, entre ces élèves et leur famille, et entre ces élèves et leurs différentes maitresses dans le cycle.** » Et ça ne nous gêne pas outre mesure de ne pas atteindre de groupe social plus large parce que les jeunes enfants ne le réclament pas (3).

Nous tenterons donc de montrer que l'on peut trouver des traces de cette culture en construction dans le cours des activités de nos classes de recherche, puis nous dégagerons les grandes lignes des pratiques des maitres dans les quatre grands domaines mentionnés plus haut.

3. LES TRACES D'UNE CULTURE DE L'ÉCRIT EN CONSTRUCTION

- Hannah, élève de Petite Section, offre une liasse de feuilles de papier à la maitresse, le 31 mai, en lui expliquant : *C'est parce que le mois est fini et tu as besoin d'un nouveau cahier d'appel*. La maitresse a donné une grande importance à l'écriture du prénom par elle sur les dessins des enfants, elle a beaucoup parlé de l'appel comme signe de l'appartenance de chaque enfant au groupe-classe au cours de l'année, et elle y a peu à peu associé les enfants à mesure qu'ils apprenaient à reconnaître les prénoms. Hannah a longuement préparé son cadeau à la maitresse. Elle lui offre un écrit très utile à la vie de la classe.

- Thomas, élève de Grande Section, demande à la maitresse s'il peut lui emprunter la liste murale des élèves pendant le week-end *pour m'entraîner à écrire les prénoms parce qu'après je peux les inviter*. Il a un projet d'écriture de messages d'invitation et il sait qu'il a besoin d'un écrit de référence dont il connaît le contenu.

- Camille, également en Grande Section, est dans le coin bibliothèque et joue à la maitresse devant deux copines. Elle mime la lecture en tenant un documentaire « Notre corps » : *Alors dans le sang on a plein de ra-pa-mo-te-ki-ve-la, et là c'est les bras avec des ma-lé-no-tou*. Elle imite les mots scientifiques et elle recourt au genre explicatif, adapté à un livre documentaire.

- Dans une Moyenne Section, les enfants inventent une histoire pour la première fois. Ils sont partis sur « Une nouvelle aventure de Boucle d'or ». Les enfants ont bien constitué « Boucle d'or » comme personnage d'histoire à qui il peut arriver des aventures fictives. Ils reprennent son habitude d'enfreindre les conseils maternels et lui font rencontrer un loup emprunté aux « Trois petits cochons ». On retrouve dans leur histoire le motif du sac pour enfermer l'héroïne, et le stratagème de la « Petite poule rousse » pour s'en libérer. Ces emprunts à des contes n'empêchent pas les enfants d'inventer un déroulement original, ni d'introduire également des éléments empruntés à leur vécu : un toboggan très semblable à celui qui vient d'être installé dans la cour de récréation de l'école. Leur texte se clôt sur une citation spontanée : *Enfin sauvée !*, parfaitement adaptée à la situation. C'est une réminiscence de « La chasse à l'ours », un grand classique parmi les albums (4).

Voilà les traces que nous avons. Ce sont des choses que l'on n'attendait pas. Les enfants nous montrent ainsi où ils en sont par rapport à ce large objectif que nous avons : qu'ils sachent le plus de choses possibles sur l'écrit, et qu'ils sachent en faire le plus de choses possibles. La question se pose de comprendre ce qui rend possible cette « fabrication de miel ».

4. LES AXES PRINCIPAUX DES PRATIQUES DES MAITRES

Nous proposons ici de voir ce qui relève des quatre grands domaines de PROG.

4.1. Utiliser le langage pour dire, pour comprendre, pour réfléchir

Si les enfants ont pu se ressaisir d'apports qui leur ont été faits, il nous semble que c'est parce que deux conditions étaient réunies dans les pratiques que nous avons mises en place : d'une part, tout était fait pour travailler au plus près de ce qui était « leur monde » et leurs intérêts, et, d'autre part, un travail intense était mené sur le langage, en tant qu'activité qui donne du pouvoir. Dans les analyses qui suivent, nous avons puisé la plupart des exemples dans un travail effectué avec une Moyenne Section composée d'enfants en grande difficulté, dans une zone urbaine encore plus démunie que bien des ZEP, pour mieux montrer l'importance de certains fondements sur lesquels commence à se construire l'attitude culturelle.

4.1.1. Première condition : rejoindre les intérêts des enfants.

Lorsqu'on reçoit des enfants en grande difficulté, qu'il est impossible en début d'année d'obtenir une réussite dans les activités proposées, on voit clairement à quel point c'est une priorité. Ce n'est que lorsque les enfants se passionneront pour quelque chose à l'école qu'ils pourront avancer dans leurs apprentissages. Le maître doit alors se défaire de ses beaux projets, abandonner ses « thèmes » favoris pour rejoindre les enfants là où ils sont, là où leur intérêt peut s'éveiller. Dans les échanges oraux, comme dans le choix des albums qu'elle va leur lire, ce sont les enfants qui lui montrent que tel album leur parle, que telle démarche leur est utile et qu'ils y trouvent quelque chose d'important pour eux. C'est ce que Laurent Danon-Boileau (1995) appelle la « dimension symbolique » du langage.

Dès lors qu'ils sont intéressés, rien n'est plus urgent que de prendre son temps, pour que tous les enfants puissent tirer au clair ce qu'ils ont besoin de comprendre. Il faut reprendre plusieurs fois certaines activités pour qu'ils se les assimilent à fond, et les maîtrisent de façon à en faire les bases de constructions plus complexes. La maîtresse observe les enfants, et se laisse guider par ce qu'ils font et disent, elle invente des activités spécifiques, elle différencie ses interventions pour rester au plus près des enfants en difficulté.

4.1.2. Deuxième condition : faire un travail approfondi sur les pouvoirs du langage.

L'attitude des enseignantes consiste à « montrer » aux enfants, à rendre manifeste, le fait que le langage permet :

- de créer des représentations de choses, de situations. Sur ce point, il entre en relation avec d'autres modes de représentation, analogiques, comme le dessin ou le jeu symbolique, qu'il faut donc aussi travailler parallèlement. Par exemple, en Petite Section, après la lecture d'une histoire de loup où certains enfants ont eu peur, la maîtresse leur dit pendant la séance de motricité : *Je vais vous faire une farce, je ne suis pas le loup, mais je vais faire semblant d'être le*

loup. Et elle prend la grosse voix du loup. Les enfants voient ainsi que le langage donne le pouvoir de faire exister des choses fictivement.

- d'affirmer son identité dans un groupe. Ce sont toutes les discussions entre enfants, en regroupement ou en ateliers.

- de penser, tout haut dans un groupe, ou chacun pour soi, en langage intérieur. C'est une habitude des maitresses de renvoyer aux enfants leur capacité de réfléchir, de penser, pour atteindre un but. Par exemple, dans cette Grande Section, où Gil n'arrive toujours pas à mettre le calendrier à jour tout seul : *Ecoute Gil, je vais te proposer quelque chose. Aujourd'hui, on est mardi. Tu vas rentrer à la maison ce soir et faire des choses. Et puis tu iras te coucher, alors là ce serait bien que tu te dises dans ta tête tout ce que tu as fait dans la journée. Et puis après ce sera mercredi, et tu feras encore plein de choses. Et le soir, quand tu iras te coucher tu pourras encore penser à ce que tu as fait dans la journée. Et quand tu reviendras à l'école, on sera jeudi 12 janvier, le jour qui est écrit là (montre la date sur le calendrier) et je te demanderai combien tu as passé de nuits depuis qu'on ne s'est pas vus et ce que tu as fait. Et peut-être que ça t'aidera à comprendre comment fonctionne un calendrier. Cette longue proposition est accueillie dans un silence total, les enfants étant particulièrement attentifs. Le jeudi matin, Gil arrive avec un immense sourire, s'adresse à la maitresse : *On est jeudi 12 janvier, je sais que c'est le deuxième jour après mardi.**

- de recevoir les représentations des autres et de les comprendre même s'ils ne sont pas là (comprendre le langage écrit) et de produire des représentations qui font un effet sur les autres, même si nous ne sommes pas là (produire du langage écrit).

4.1.3. Un exemple

A titre d'exemple, voici les étapes d'un travail complet en langage oral, en particulier dans sa dimension cognitive, dans cette Moyenne Section de milieu défavorisé. Les enfants parlent très peu en début d'année. Plus de la moitié d'entre eux sont non-francophones d'origine. Quatre enfants ne parlent pas du tout, pour diverses raisons.

La maitresse (5) a suivi leur intérêt pour la « souris verte », et a constitué un ensemble « d'histoires de souris ». Un jour, après de nombreuses lectures de ces albums, elle demande aux enfants quelle est l'histoire qu'ils préfèrent. Elle encourage les goûts différents, et on commence à les justifier : le langage permet d'oser manifester ses préférences, de prendre position. La maitresse écoute chaque enfant et donne de l'importance à ce qu'il dit. Au début, seul Henriques déclare sa préférence pour une histoire différente de celle des autres. La maitresse l'encourage et, peu après, Océane se démarquera dans un choix bien à elle. Les autres, qui ont tous plébiscité « Musique » de Claude Boujon, vont, avec l'aide de la maitresse, différencier leurs raisons de l'apprécier. A un moment où Ali aura du mal à se faire entendre dans le feu de la discussion, il affirmera : *Je peux parler, c'est MA bouche !*

Le langage joue encore un autre rôle essentiel : il permet de mettre en relation des choses et de réfléchir sur ces rapprochements. Ainsi, dans l'extrait de corpus qui suit, le groupe discute sur l'ensemble des histoires de souris. Les enfants viennent d'évoquer les différents personnages de souris qu'on y rencontre. Soudain, un enfant lance un pavé dans la mare :

Hen 12 : *tu sais, maitresse, les chats, en vrai, i mangent des souris !!*

M. 16 : *est-ce que ces souris-là (du livre) vivent comme des vraies souris ?*

Océ 2 : *non parce que elles sont toutes dans des vraies maisons*

M. 17 : *alors, on va se souvenir* (montre « Ernest et Célestine », puis sort « Une maison », puis « La lessive de la famille souris... »)

Océ 3 : *elle se FAIT une maison* (elle montre l'album « Une maison »)

Il s'ensuit une grande discussion sur les dessins de maison, et les maisons des souris.

Océ 4 : *mais, les « vraies maisons » des souris... c'est un trou !*

M. 18 : *et à l'intérieur ?*

Océ 5 : *y a un trou avec seulement une souris, et ses habits*. Les enfants partent dans une longue discussion sur les souris des histoires, selon qu'elles sont habillées ou non.

M. 19 : Montre l'album « Une maison », où la souris n'est pas habillé. *Est-ce qu'elle est habillée celle-là ?*

Plusieurs enfants : *oui !*

M. 20 (éberluée) : *montrez-moi ses habits !*

Hen : Montre sans rien dire les oreilles et les pattes sur le dessin.

Océ 6 : *c'est son ventre* (elle le montre en effet) *moi, j'ai vu un « Tom et Jerry », et la souris entrait dans son trou*

M. 21 : *c'est des vraies souris Tom et Jerry ?*

Océ 7 : *Oui*

Les enfants ont fait surgir la notion de « en vrai », de « vraies maisons ». Ils ont comparé les livres entre eux, puis avec un dessin animé vu à la télévision, en distinguant des domaines de comparaison. On voit qu'il faudra encore de longues discussions, et de nouveaux apports, par exemple de documentaires, et même d'une « vraie souris » en chair et en os pour y voir plus clair dans la catégorie zoologique des souris, et celle, fictionnelle, des personnages d'histoire qui sont des souris. Voici un moment de cette mise en relation.

Dans cette classe de Moyens, en octobre, les enfants ne parviennent pas du tout à dessiner, même un bonhomme têtard pour plus du tiers d'entre eux. La maitresse s'aperçoit même que les enfants n'identifient pas ce que représentent les illustrations des albums, ni celles des comptines de la classe (découpage surprenant de la souris verte par les enfants). C'est un obstacle majeur pour comprendre et apprécier les albums ! Pour remédier à cela, la maitresse s'appuie sur le groupement d'albums d'histoires de souris déjà évoqué : grâce à des activités à partir de photocopies de couvertures et d'illustrations qui isolent les personnages-souris, les enfants réaliseront mieux comment fonctionnent les illustrations dans un album. Ils apprendront à suivre le même personnage dans ses différentes images, à travers ses changements de taille, de perspective. On

en trouve un témoignage dans la présentation qu'ils dicteront plus tard pour la rubrique « Livres » du journal d'école : ***C'est un beau livre. Il y a parfois beaucoup de souris sur la page, mais c'est toujours la même souris, elle s'appelle Célestine.***

Mais le changement le plus spectaculaire viendra d'un album qui pose clairement la question de l'image mentale : « Je mangerais bien une souris » de Claude Boujon. La maîtresse le lit à la classe qui s'enthousiasme pour cette histoire. Il s'agit du chat Nono qui, n'ayant jamais mangé que des boîtes pour chats, cherche à se représenter une souris à partir de ses composants isolés : museau, ventre, pattes, queue. Plusieurs essais aussi cocasses qu'infructueux lui seront nécessaires pour réussir. C'est la première fois de l'année que tous les enfants sont intéressés par une histoire. Même Jérémie, qui est en très grande difficulté, proteste bruyamment à tous les essais manqués du chat, et triomphe à la fin avec le héros. Après de nombreuses relectures, la maîtresse enlève l'album et propose aux enfants de reconstituer la souris à partir des formes isolées (qu'elle a photocopiées sur l'album et découpées puis classées dans des paniers différents). Elle les leur donne seulement lorsqu'ils peuvent lui demander exactement tout ce qu'il leur faut pour la réaliser tout entière sans rien oublier. Ils reprennent le principe utilisé par Nono pour obtenir une souris : combiner correctement les éléments constituants. C'est le premier travail que tous les enfants réussissent vraiment, et ils en sont très fiers. A partir de là, ils ont envie d'en savoir plus sur les souris et la maîtresse apporte deux livres documentaires qu'ils consultent souvent. Le groupe entreprend une récapitulation de tout ce qu'on a appris sur les souris, les vraies, et celles des histoires, à partir des photos et des dessins. Au terme de ce travail, les enfants réussissent à représenter des souris bien reconnaissables en les dessinant eux-mêmes. Mais aussi, ils ont pu, grâce au langage, poser la différence (et les similitudes) entre les représentations du réel et celles des univers de fiction,

Au cours de ce long travail, ces enfants se sont emparés de la parole parce qu'ils en ont saisi les enjeux et qu'ils se savaient vraiment écoutés. Ils progressent bon train, mais il faut sans cesse renouveler et complexifier les occasions de parler, en particulier en verbalisant avec eux leurs progrès, pour que les enfants soient conscients qu'ils sont en train d'apprendre, et qu'ils peuvent se risquer. Ils ont encore besoin de prendre confiance en eux. Mais on voit bien la différence avec un travail « sur thème ».

4. 2. Viser la compréhension du langage écrit

Pour pouvoir déplacer, modifier, transformer des connaissances acquises au profit de leur imagination, il faut aux enfants des connaissances stables, en amont. Cela signifie que nous ne travaillons pas la fréquentation des écrits, mais la compréhension des écrits. Nous allons continuer à exemplifier cette pratique à partir de la même Moyenne Section. Nous ne prendrons que l'exemple du récit de fiction.

Au début de l'année, il a fallu poser une base fondamentale : le statut du récit de fiction dans le langage. Nous nous sommes appuyées sur l'article de

M. Brigaudiot et H. Ewald, dans *Repères 2 : Construction du récit en section de petits*. Les enfants semblaient n'avoir jamais entendu raconter d'histoires par leurs parents, et n'avaient aucun souvenir des albums lus en Petite Section. Ils ont dû découvrir ce que signifie « partager une histoire ». Ce n'est pas seulement regarder la maîtresse qui montre de belles images, c'est se représenter dans sa tête quelqu'un qu'ils ne peuvent rencontrer qu'à travers des paroles (et des images pour les albums), c'est suivre mentalement quelqu'un à qui il arrive un tas de choses, sans perdre de vue qu'il est toujours lui-même à travers ces lieux et ces rencontres différentes. Ici, l'investissement imaginaire vient en aide aux enfants. Dans la mesure où les héros des histoires s'affrontent à des questions, des peurs, des pulsions où ils se reconnaissent, les enfants saisissent le fil de l'histoire car ils peuvent entrer dans les désirs, les projets, les découvertes, les réactions des personnages d'histoires. Toutefois, il n'est pas toujours si facile de les accueillir lorsqu'on est petit, et certains enfants développent parfois des réactions très fortes de refus devant ce qu'ils vivent comme une inquiétante intrusion. Ou alors ils s'en désintéressent, ce qui est peut-être une autre forme de refus. La maîtresse choisit donc avec soin des personnages très proches d'eux, aux prises avec des problèmes bien connus, pour les premières histoires. Elle parle avec eux la situation imaginaire qui va s'instaurer quand elle va raconter ou lire l'album.

Puis les enfants apprennent à saisir des histoires un peu plus longues, à avoir une attente pour la suite, à garder en tête ce qui s'est déjà passé. Or ces enfants n'ont pas fini d'intégrer la logique de l'action humaine, c'est-à-dire les notions de but, de plan, de résultat. Pour les y aider, la maîtresse avance très progressivement vers le rappel, car il est nécessaire, pour bien comprendre un récit, de pouvoir en mémoriser l'enchaînement, et le redire avec ses mots. Il s'agit d'une tâche difficile et les enfants sont encore loin de pouvoir rappeler un récit entier.

Dans un premier temps, la maîtresse prend des petits groupes composés d'enfants de performances assez proches. Elle commence à raconter, elle pose le repérage du récit, le personnage, et laisse en suspens son énoncé, pour permettre à un enfant de le finir, puis elle commence un nouvel énoncé, et en confie la suite à un autre enfant. Et on avance ainsi pas à pas dans l'histoire. Ensuite, la maîtresse peut s'ajuster finement aux capacités des enfants pour leur laisser prendre en charge un énoncé, puis plusieurs à la suite, jusqu'à un épisode entier. En prenant l'initiative, la maîtresse pose l'ancrage énonciatif du récit, ce qui amène les enfants au plus près du langage écrit, dans l'oral.

A d'autres moments, la maîtresse pose des devinettes sur les histoires lues. Elle dit par exemple : *C'est l'histoire de trois petits animaux qui se retrouvent tout seuls parce que leur maman est partie*. « Bébés chouettes (6) ». Si un enfant pense avoir trouvé, il va chercher le livre dans le coin lecture, le rapporte, et les autres donnent leur avis. Si personne ne trouve, la maîtresse continue le rappel en donnant des indices nouveaux. Lorsqu'un enfant rapporte le bon livre, la maîtresse peut dire : *Bravo, Jennifer, est-ce que tu peux nous dire comment elle finit, cette histoire ?* Dans une pratique comme celle-ci, la maîtresse propose une reformulation résumée que les enfants doivent rapprocher de l'histoire

qui convient, puis elle pose l'existence d'une fin, en demandant à un enfant de la formuler. C'est une autre façon de faire entrer un enfant dans le rappel. Un bon signe de l'intérêt des enfants est le moment où un papa ou une maman demande à la maîtresse qui est cette chouette qui s'appelle Rémi et dont il entend tellement parler.

Voici une autre situation, qui porte sur le fait que le langage écrit peut à lui seul raconter une histoire sans l'aide d'illustrations. La maîtresse a lu plusieurs fois à la classe, sur la demande d'un seul enfant, et dans l'indifférence des autres, « Les aventures de la petite Souris », dans un livre non illustré. Lors de la première lecture, la maîtresse a présenté explicitement cette particularité aux enfants en leur disant : *Je vais vous lire une très belle histoire. Elle est écrite dans ce livre, il s'appelle : « Comment raconter des histoires à nos enfants », et l'auteur, c'est Sara Cone Bryant. Elle montre le livre et le feuillet, le laisse bien regarder, manipuler par les enfants. La plupart d'entre eux sont désappointés, perplexes. Quelques uns regardent les pages et s'écrient : y a que des écritures ! Puis la maîtresse reprend : dans ce livre, il y a plusieurs histoires, aujourd'hui, je vais vous lire celle-ci, regardez, on voit le titre, là (montre la page à tous, et lit le titre en suivant du doigt) Les aventures de la petite Souris. Ca parle d'une petite souris, vous allez voir ce qui lui arrive, écoutez bien, je commence !*

Voici un moment de discussion, quinze jours plus tard, sur les illustrations représentant les personnages de toutes les histoires de souris lues :

M. 11 : (à Henriques qui vient de lui montrer un dessin) *mais, il en manque une !*

Hen 8 : *Les aventures de la petite Souris !*

M. 12 : *pourquoi y a pas de dessin ?*

Hen 9 : *parce que tu l'as pas fait !*

Na : *c'est un livre pour les maîtresses !*

Hen 10 : *c'est parce que nous on sait pas lire*

Hen 11 : *parce que y en a pas (il veut dire dans ce livre)*

M. 14 : *oui, Henriques, tu as raison ! Là, c'est le dessin de la petite souris qui est dans « Une maison », mais, dans « Les aventures de la petite souris », il n'y a pas de dessin, il n'y a que des écritures, il faut l'imaginer dans sa tête, cette petite souris-là !*

Huit jours plus tard, les enfants dicteront à la maîtresse leur présentation de cette histoire. On y trouve un début de rappel bien constitué, puis des commentaires sur la particularité du livre où la maîtresse l'a lue : **La souris a pris une noisette. Le bonhomme rouge lui dit qu'elle doit travailler beaucoup et après il lui donnera la noisette. C'est un livre où il y a d'autres histoires. Il n'y a que des écritures et pas de dessins.** Les trois enfants qui ont participé à ce texte sont les plus « langagiers », mais ils ont rapidement entraîné les autres, qui ont à leur tour adopté le petit Souris, et redemandé son histoire.

Un élément nous paraît pouvoir servir d'évaluation : à mesure que l'année avançait, les enfants demandaient de plus en plus d'explications sur les histoires qu'on leur lisait. Cela s'est poursuivi dans la grande section, quand ils ont eux-mêmes demandé à jouer l'histoire de « Pierre et le loup », pour mieux la

comprendre, à la suite d'un spectacle sur ce conte, resté très hermétique pour eux. Ils ont dessiné les personnages, réalisé une grande maquette du loup, fait relire le texte à la maitresse des jours durant, et rien de tout cela n'était prévu au départ.

4.3. Commencer la production de langage écrit

C'est dans l'écriture de textes que l'on voit le mieux les enfants se ressaisir de savoirs et d'éléments culturels construits sur le long terme. Nous le verrons dans cet exemple emprunté à une classe de Grands, très différente, puisqu'elle a été suivie dans notre recherche depuis la Section de Petits. Dans cette école, chaque maitresse transmet à celle de l'année suivante ses observations sur les enfants, et son journal de classe.

En production d'écrit, les enfants ont beaucoup travaillé en Petite Section et en Moyenne Section sur du courrier véritable : lettres à des parents, des intervenants, des copains de classe malades, etc. Ils ont également inventé une histoire longue en fin de Moyenne Section et une autre en Grande Section. Ces histoires ont été mises en livres pour la bibliothèque de l'école.

La dernière occasion d'écriture de cette classe a été le cadeau de la Fête des mères. Après s'être assurée que tous les enfants avaient une maman, la maitresse (7) leur propose d'inventer et de produire chacun un livre pour l'offrir à leur maman.

Le texte empruntera sa structure à celle de l'album de Janet et Allan Ahlberg : « Le gentil facteur ». Il se composera d'une série de lettres qui seront inventées par des groupes d'enfants, puis réunies en recueil grâce au lien de leur distribution par le gentil facteur. Mais regardons de plus près le déroulement du travail.

- 30 avril : la maitresse apporte l'album en classe et le présente, puis le feuillette. Il faut savoir que chaque double page de cet album comporte une enveloppe, qui renferme une petite lettre miniature (mais lisible), et en face l'illustration montre le destinataire recevant sa lettre des mains du gentil facteur. Or ces destinataires ne sont pas du tout inconnus des enfants...

La maitresse lit la première lettre, signée « Boucle d'or » et adressée aux Trois ours pour excuser son départ précipité de leur maison, et les dégâts qu'elle a causés. Les enfants comprennent alors qu'il s'agit de lettres fictives, échangées entre personnages d'histoires. La maitresse lit la seconde lettre, remise par le facteur à une sorcière, et les enfants entrent dans le jeu, font des hypothèses, cherchent de quelle histoire vient cette sorcière, et ce que peut bien contenir la lettre, bref, ils traitent alors un vrai problème cognitif. Et ainsi de suite jusqu'à la fin du livre.

- 4 mai : on regarde comment sont faites les enveloppes, et on les compare. Les enfants rappellent les sorties qu'ils ont faites ensemble pour aller poster des lettres à des copains. Ils ont bien intégré comment fonctionne le courrier réel.

- 5 mai au matin : la maîtresse propose aux enfants d'inventer des lettres comme celles du gentil facteur, avec des personnages qu'ils choisiront, et qui écriront à leur maman pour la Fête des mères. Elle évoque aussi l'idée d'en faire un recueil que chaque enfant offrira ce jour-là à sa maman. Chacun doit réfléchir à un personnage d'histoire pour pouvoir mettre en commun les propositions l'après-midi. Les choix des enfants témoignent d'un réinvestissement d'acquis culturels sur trois ans, issus principalement de l'écrit : d'une comptine, « L'Ogre », apprise en grande section, d'une chanson, « Le grand cerf » (GS), et surtout d'albums, « Petit Ours Brun » (série, PS), « Boucle d'or » (MS), « La belle au bois dormant » (GS), « Le loup, Le Père Noël et la sorcière » (issus de différents albums chaque année), « Le Petit chaperon rouge » (MS), « Jeannot lapin » (GS), Lucas (« Le loup sentimental », GS), « Les trois petits cochons » (MS), « Pierre et le loup » (GS), « Le petit Poucet », un bébé chouette (« Bébés chouettes », PS). Seules exceptions : Ronald, le clown du Mac Donald, le Maire (attraction phonique à partir de la *fête des mères*), puis le Président de la République, puis le Premier Ministre (rapprochement sémantique de personnages à rôle politique). La maîtresse explique qu'il n'en faut que cinq, et on vote pour garder finalement : le grand cerf, Jeannot lapin, la sorcière Pélagie, l'Ogre, et Lucas, le Loup sentimental.

- 7 mai : concours de dessin pour choisir le dessin du gentil facteur qui ira dans les livres. On cherche des modèles, on demande aux adultes de l'école, on dessine, on vote. Le dessin choisi est photocopié en 150 exemplaires (5 distributions de courrier dans chaque livre et pour chaque enfant).

- 9 mai : les groupes choisissent leur personnage. Il s'agit ici de pédagogie différenciée. L'enseignante a construit des groupes de besoin en langage au mois d'avril, elle veut donc privilégier le groupe constitué des enfants les plus en difficulté. Ils choisissent en premier, et leur choix se porte sur le loup Lucas. Puis les autres groupes se prononcent.

- 10 au 15 mai : chaque groupe élabore avec la maîtresse ce que son personnage peut vouloir dire à sa mère. Il s'agit ici de partir de l'histoire connue, mais de prendre le point de vue du personnage dans une situation inédite, et proche de la leur. On se met bien d'accord avant de se quitter.

- 16 au 20 mai : chaque groupe essaie d'écrire sa lettre au brouillon, ou la dicte à la maîtresse.

- 20 au 22 mai : la maîtresse corrige chaque brouillon avec chaque groupe, et les enfants recopient la lettre, pour la faire ressembler à une lettre manuscrite, puis en tirent une photocopie par livre.

- 22 au 25 mai : chaque groupe invente, et écrit, une adresse possible, et dessine un timbre. Après correction orthographique, les enfants réalisent l'enveloppe définitive qui sera photocopiée pour tous les livres. On plie les lettres et on les introduit dans les enveloppes.

- 26 mai : en collectif, on invente la petite phrase qui assurera le lien entre chaque page : **Et le facteur partit donner une autre lettre.** Puis celle qui s'ins-

crira dans la bulle au dessus du facteur lors de la remise de la lettre à chaque destinataire, **Bonjour, Madame XXX, voilà votre courrier !** Enfin, on choisit le titre, **Lettres d'amour**, qui permet de composer la couverture, avec le dessin du facteur, et les 28 prénoms des enfants comme auteurs.

- 28 mai au 6 juin : chaque enfant doit remettre en ordre les pages photocopées de son livre, et faire les dessins de chaque personnage à côté du facteur.

On citera, à titre d'exemple, deux des cinq lettres composées :

Enveloppe : Madame la Sorcière, 4 rue du crapaud baveux, Chaudron magique.

Lettre : Maman. J'ai trouvé un chat noir. Je me suis un peu fâchée avec lui parce qu'il me faisait tomber. Je ne le voyais pas parce qu'il était noir comme l'intérieur de ma maison. Alors, je l'ai transformé en chat multicolore, et je vais te l'offrir pour la fête des mères. Je t'invite à prendre le thé, et à goûter ma nouvelle potion magique. Au revoir Maman. Je t'embrasse très fort. (Signé :) Pélagie la Sorcière.

Enveloppe : Madame Loup, 35 rue des Longs Museaux, Bois des Dents Tranchantes.

Lettre : Bonjour Maman. J'ai vu les 7 chevreaux, Pierre, les 3 petits cochons, le petit Chaperon rouge, mais je ne les ai pas mangés. J'ai mangé l'ogre, c'était bon. J'ai libéré le petit Poucet et ses frères. Voilà un beau dessin pour la fête des mères. Je t'aime très fort. (Signé :) Lucas ton grand loup.

Ce qui frappe l'observateur, c'est l'autonomie des enfants dans la réalisation du projet, preuve qu'ils se sentent à l'aise dans la tâche proposée, qui les amuse visiblement. La maîtresse les suit, simplement. Mais cela n'est possible que parce que les enfants ont déjà une réelle culture de récits écrits pour en avoir entendu lire beaucoup, et en avoir souvent parlé. Ils se sont déjà familiarisés avec le jeu littéraire qu'est le changement de point de vue sur une histoire, ou la reprise à son compte de personnages pour leur prêter de nouvelles aventures, par exemple. Une telle attitude ne peut s'enseigner, l'enfant se la construit, mais pas en un jour.

4.4. Manipuler l'écrit pour en découvrir le système

Dans toutes les maternelles, les enfants travaillent beaucoup sur les prénoms, mais, dans les classes de la recherche PROG, toutes les tâches auxquelles ils sont confrontés sont toujours présentées avec leur visée à terme. Par exemple : *apprendre à lire tous les prénoms et les noms de la classe en grande section pour faire l'appel tout seul, écrire du courrier aux copains, montrer aux parents ce qu'on apprend de nouveau en grande section*. Les prénoms sont présentés en cursive, avec une majuscule en script et ils s'en empareront dans le courant de la grande section pour écrire tout seuls (8).

Les petites unités de la langue ne seront jamais présentées seules ou dans des mots. Ce sont les enfants qui décideront, ou pas, de les isoler, de les déplacer.

Cela signifie que certains enfants n'adopteront que des procédures logographiques en « piochant » dans les écrits de référence qu'ils connaissent bien, alors que d'autres utiliseront abondamment des phonogrammes. La dimension complète du langage est de toute façon toujours là. C'est, par exemple, le cas lorsque les enfants de Grande Section doivent se débrouiller pour écrire tout seuls la suite de la nouvelle comptine pour la coller dans le cahier qu'on emporte à la maison. Elle a été apprise par cœur, les enfants ont parlé des « bruits » qu'ils entendaient en la récitant :

« Ron ron ron la queue du cochon.
Ri ri ri la queue d'une souris.
Ra ra ra la queue d'un gros chat. »

Mais seule la première phrase a été écrite sur leur feuille. Il se trouve qu'en Moyenne et Grande Section, ces enfants ont déjà eu différentes tâches d'encodage, et qu'ils connaissent par cœur six comptines et les suivent du doigt à peu près au bon rythme. Ils discutent entre eux et ils aiment chercher des solutions aux problèmes que la maîtresse leur propose, parce qu'ils savent qu'elle leur ménage toujours une zone de réussite et qu'ils ont les moyens à leur portée pour résoudre les difficultés. C'est l'enthousiasme à partir du moment où ils ont découvert le principe alphabétique. La maman d'Alice apporte le « cadeau » que sa fille a préparé pour la maîtresse, en avouant son ignorance à tout comprendre : une feuille écrite par la fillette comporte cinq blocs d'écrit où l'on peut lire phoniquement les noms de héros d'histoires entendues en classe depuis le début de l'année. La maîtresse, après des remerciements chaleureux, demandera à Alice d'expliquer à sa maman de quoi il s'agit.

Le bilan est que les enfants s'intéressent aux valeurs phoniques des lettres, aux positions des majuscules et de certains signes de ponctuation, qu'ils font des relations précises entre chaîne sonore et chaîne écrite, qu'ils savent qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire, et que cet apprentissage est pour eux un « challenge » passionnant.

5. CONCLUSION

En fait, on s'aperçoit qu'il s'agit simplement d'utiliser avec les enfants le langage pour vivre, découvrir, réfléchir, communiquer, mais en rendant visible ses fonctionnements et l'activité que l'on a lorsqu'on s'en sert. Trop souvent, les adultes cultivés que nous sommes considèrent ces habitudes culturelles comme évidentes et n'en ont même pas conscience. Il n'en va pas de même pour les enfants qui les découvrent avec leur expérience et leur maturité de 2 ans, 3 ans ou 4 ans, et c'est la source de nombreux malentendus, surtout avec les enfants dont l'univers familial est très éloigné de celui de l'école et de l'écrit. Il est donc essentiel de tenir compte, au plan théorique, des données développementales pour construire des pratiques qui rejoignent les enfants là où ils en sont dans leurs intérêts et leurs capacités. Or, on sait bien que les enfants construisent leurs connaissances d'abord de manière procédurale et qu'ils ont besoin de les appuyer sur des expériences pour les mettre ensuite en relation vivante entre elles. On établit ainsi, sur le long terme, un partage d'implicite entre les enfants,

et entre les enfants, les familles et les maitresses. Ce travail nécessite des bases solides faute de quoi on débouche sur la confusion. Les enfants oublient à mesure ce qu'ils ont appris, et se limitent à des tâches parcellaires. Ils s'angoissent et perdent confiance en eux. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à consacrer tout le temps nécessaire à l'établissement d'une attitude active d'appropriation culturelle chez les enfants, ce qui nous entraîne bien loin d'une pédagogie par objectifs. Le grand objectif est finalement de donner aux enfants l'envie et les moyens de s'emparer du pouvoir que le langage, dans toutes ses dimensions, peut leur donner sur leur vie et sur le monde.

NOTES

- (1) Voir l'article de L. Danon Boileau ici même
- (2) « pilloter » diminutif de « piller »
- (3) En revanche, une restriction réelle à notre travail est le manque de prise en compte de la culture télévisée des enfants.
- (4) Exemple présenté dans le document vidéo « Paroles, langage et apprentissages à l'école maternelle », à paraître en 1999, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, DESCO et CNEFEI de Suresnes.
- (5) Tous nos remerciements vont à Catherine Marchand, professeur des écoles, qui a conçu et mené ce cycle d'activités, et qui a accompagné la rédaction de cette partie.
- (6) Bébés chouettes, Martin Waddell, l'école des loisirs.
- (7) Il s'agit de Monique Ganem, institutrice, qui a imaginé et mis en œuvre ce dispositif. Qu'elle soit ici chaleureusement remerciée pour les avancées qu'elle nous a permises par ses pratiques et la qualité de son écoute des enfants.
- (8) Voir statut du nom propre dans l'article de Danon-Boileau ici même.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan
- BUCHETON. D et BAUTIER. E (1996) : Interactions : co-construction du sujet et des savoirs, Paris, *Le français aujourd'hui*, N° 113
- BRIGAUDIOT M. et EWALD H. (1990) : Construction du récit en section de petits, INRP *Repères* N° 2 : *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle*
- BRUNER J. (1996) : *L'éducation, une entrée dans la culture*, Retz
- DANON BOILEAU L. (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*, Paris, Calmann-Lévy
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de famille*, Paris Seuil / Gallimard
- MEIRIEU P. (1995) : *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF

MEIRIEU P. (1996) : La pédagogie différenciée, enfermement ou ouverture ? *Les Entretiens Nathan Actes IV : L'écrit : diversités et cohérence*, Dir. A. Bentolila, Paris, Nathan

MEIRIEU P. (1998) : Accès à la parole et accès au récit, *Cahiers pédagogiques* N° 363 ; *Lire et écrire à la première personne*

COMPRÉHENSION DE TEXTES :

Comment aider les élèves de C.E.1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ? (1)

Denis LEGROS, Équipe CoDiTexte, IUFM de Créteil
et Laboratoire CNRS-UPRES-A 7021, Université de Paris VIII
Hervé MERVANT, Équipe CoDiTexte, IUFM de Créteil
Guy DENHIÈRE, C.R.E.P.C.O. - CNRS, Université d'Aix-Marseille
et Claire SALVAN, Équipe CoDiTexte, IUFM de Créteil et Université de Paris VIII

Résumé : L'automatisation par l'enfant des processus d'identification et de reconnaissance des mots est une étape nécessaire à l'apprentissage de la lecture à la fin du cycle 2. Cependant, dès cette période, il semble important de contribuer à la mise en place ou au renforcement de sa capacité à construire la cohérence de la signification locale et globale d'un texte. Le projet Diagnos-Remédiation dans lequel s'inscrit ce travail a pour but de concevoir et de valider des séquences d'apprentissage et de remédiation adaptées aux dysfonctionnements repérés au cours d'épreuves de la batterie Diagnos-Lecture™ (2). L'objectif de notre recherche est d'évaluer, chez des enfants de C.E.1, l'effet de séquences d'aide à la construction de la cohérence de la signification globale de ce qui est dit dans un texte.

1. INTRODUCTION

Pour lire et comprendre un texte, l'enfant de CE1 doit avoir acquis la maîtrise, c'est-à-dire l'automatisation des processus impliqués dans le déchiffrement grapho-phonémique (pour une revue, voir Rieben & Perfetti, 1989; Sprenger-Charolles, & Casalis, 1996). Mais il doit aussi être capable d'élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des informations véhiculées par le texte. Or, de nombreux enfants sont incapables de construire cette macrostructure sémantique.

La présente étude répond à la nécessité d'élaborer, pour de jeunes lecteurs sortant de CP, des outils d'aide à la construction de la cohérence de la signification locale et globale d'un texte. Elle s'inscrit dans le cadre du programme Diagnos dont l'objectif est double : établir, dans un premier temps, un diagnostic cognitif précis des compétences en compréhension de textes (Diagnos-Lecture™, voir Denhière, Baudet & Verstiggel, 1991; Denhière, & Legros, 1991), puis mettre en œuvre des procédures d'apprentissage et de remédiation individualisées en fonction des résultats obtenus à ce diagnostic (Diagnos-Remédiation, voir, Denhière, Legros & Salvan, 1997; Denhière, Legros, Thomas, Mervant & Salvan, 1997).

Le programme *Diagnos-Remédiation*, actuellement en cours d'élaboration, permet de conduire de façon conjointe et interactive la recherche théorique et pédagogique. Il fait l'objet d'une collaboration étroite entre des psychologues chercheurs, des enseignants et des formateurs d'enseignants. Il implique, à la fois, une équipe C.N.R.S. (Équipe *Textima*, C.R.E.P.C.O., Université d'Aix en Provence, responsable Guy Denhière, directeur de recherches au C.N.R.S.), une équipe I.U.F.M. (Équipe *CoDiTexte*, I.U.F.M de Créteil), et l'I.F.A.C.-C.F.A. de Brest. Élaboré à partir de l'analyse et de la modélisation des opérations mises en œuvre dans le traitement cognitif du texte (Denhière & Baudet, 1992; Britton & Graesser, 1996), il permet de confronter les hypothèses théoriques au terrain et d'adapter les pratiques de remédiation au fonctionnement cognitif des apprenants.

1.1. Améliorer la compréhension de textes.

Deux orientations complémentaires sont possibles pour tenter d'améliorer la compréhension en lecture : agir sur le texte ou agir sur le lecteur (pour une revue, voir Deschênes, 1988; Fayol, 1992; Devidal, Fayol & Barrouillet, 1997).

1.1.1. Agir sur le texte.

Plusieurs procédures favorisent l'attention du lecteur sur le contenu du texte :

- le soulignement, l'isolement ou l'encadrement des énoncés principaux permettent d'attirer l'attention du lecteur sur les informations importantes et ainsi de favoriser leur sélection;
- la segmentation plus ou moins systématique des textes en unités de taille réduite facilite la gestion temporelle des activités d'intégration et permet d'éviter les problèmes de surcharge cognitive;
- le résumé, proposé à la suite d'un texte, favorise les activités de hiérarchisation des informations, d'élaboration de la macrostructure textuelle et du calcul inférentiel.

Ainsi, eu égard aux capacités limitées de traitement de l'information en mémoire de travail, en particulier chez le jeune lecteur qui n'a pas automatisé ces processus ou chez le lecteur en difficulté (Baddeley, 1986), de telles procédures s'avèrent fructueuses. Elles libèrent en effet l'enfant d'une partie des activités de traitement ou pallient ses difficultés de compréhension en allégeant sa charge mentale.

1.1.2. Agir sur le lecteur.

La deuxième voie possible pour tenter d'améliorer la compréhension de textes consiste à intervenir sur le lecteur, c'est-à-dire à provoquer chez celui-ci « des modulations de l'attention et/ou des intégrations préorganisées » sous forme de structures schématiques préconstruites (Fayol, 1992). Cette solution

demeure la plus intéressante dans la mesure où elle vise à faciliter la maîtrise de procédures métacognitives. L'enfant peut ainsi construire et utiliser des stratégies en fonction d'objectifs définis et non plus seulement utiliser passivement des procédures et des techniques qu'il n'a pas lui-même élaborées.

Dans ce cadre, deux types de remédiation ont généralement été envisagées. Le premier consiste à enseigner un nombre restreint de procédures de façon à améliorer la compréhension : clarifier le but, construire la signification locale ou microstructure sémantique (Kintsch, 1988), évaluer la cohérence interne du texte, activer la base de connaissances de façon à produire les inférences nécessaires au complètement des informations manquantes dans la structure de surface du texte et sélectionner les informations en fonction de leur importance. Le second type de remédiation a pour but « d'amener le lecteur à recourir à l'autorégulation » (Fayol, 1992), - autrement dit, à employer des procédures de contrôle de sa propre compréhension - de manière qu'il puisse appréhender et maîtriser l'efficacité des différentes procédures utilisées en fonction de l'objectif visé et du contexte. C'est pourquoi nous parlons de méta-compréhension (Baker 1985 ; Gombert 1990).

Quelques rares expériences pédagogiques dites « d'instruction directe » ont été tentées. Elles ont consisté à expliciter de manière quasi-magistrale les procédures à utiliser ou à stimuler et guider le travail cognitif conduisant à la compréhension (Brown, Palincsar & Ambruster, 1984). Les conduites mises en jeu au cours de ces tâches ont leur place dans un modèle général du traitement cognitif du texte, puisqu'elles fonctionnent comme des routines exécutives (Fisher & Mandl, 1987) et qu'elles s'inscrivent dans le contrôle de l'activité cognitive (Paris & Winograd, 1990). De nettes améliorations dans les performances en compréhension ont été obtenues.

Les procédures d'apprentissage / remédiation proposées ici visent à intervenir à la fois sur le texte et sur le lecteur puisqu'elles s'appuient sur les recherches conduites dans le domaine de la Psychologie Cognitive du traitement du texte et qu'elles envisagent ainsi la compréhension comme résultant d'une interaction entre un texte et un lecteur (Denhière & Baudet, 1988 ; 1989 ; Denhière & Legros, 1989). Ce point de vue implique évidemment des dimensions et des approches multiples qui touchent à la fois le versant linguistique, structurel et pragmatique du texte et le versant cognitif du sujet lecteur. Cependant la méthodologie expérimentale sur laquelle se fonde la psychologie cognitive et sur laquelle devrait s'appuyer « la didactique cognitive » (Le Ny, 1991) nous impose de n'envisager à la fois qu'une seule dimension validable. Cela nous oblige à construire le matériel textuel d'apprentissage de façon à contrôler les variables textuelles.

1.2. Diagnostiquer les compétences en compréhension de texte

1.2.1. Tenir compte des processus cognitifs mis en œuvre lors du traitement du texte

Les tâches de diagnostic cognitif ont été construites d'après les différentes opérations de traitement psychologique telles qu'elles sont modélisées par la recherche en Psychologie Cognitive (Denhière, Baudet & Verstiguel, 1991 ; Denhière, Legros & Tapiero, 1993). Les activités de compréhension mettent en jeu tout un ensemble de processus qui traitent l'information en parallèle : processus d'analyse syntaxique, de récupération en mémoire des signifiés et de construction de la cohérence locale et globale de la signification (Denhière, Marouby-Terriou & Tapiero, 1992 ; Le Ny, 1987). Notons que la récupération des connaissances et des croyances (Legros et Baudet, 1996) nécessaires à la construction de la signification varie selon la structure du texte, sa cohérence et sa valeur affective (Legros, 1988). Ces variables doivent être contrôlées, et, pour cela, souvent isolées, pour rendre compte des processus impliqués dans les significations construites.

1.2.2. Le Jugement d'Importance Relative des informations [J.I.R.] et la Remise en Ordre [R.M.O.] : deux tâches qui permettent d'évaluer les compétences en compréhension de textes

Nous avons sélectionné deux épreuves de la batterie Diagnos-LectureTM qui ont déjà été validées sur le plan expérimental (Denhière, Legros & Salvan, 1997 ; Sirmain, 1996), et qui semblent rendre compte de processus fondamentaux mis en œuvre au cours de la compréhension de textes : la sélection et la hiérarchisation des informations, ainsi que leur mise en relation.

L'épreuve de Jugement d'Importance Relative des informations (J.I.R.) permet de rendre compte de la capacité du lecteur à hiérarchiser et à sélectionner le contenu des informations lues. La construction de la cohérence de la signification est tributaire de cette compétence. En l'absence de celle-ci, il est légitime de s'attendre à ce que les stratégies adoptées par le lecteur soient de l'ordre du rappel des informations présentes en mémoire à court terme, informations segmentées et sélectionnées en fonction de leur récence, et non en fonction de leur importance.

La tâche de Remise en Ordre [R.M.O.] de phrases présentées de façon aléatoire a pour but de rendre compte de la mise en réseau des informations sélectionnées en mémoire de travail. L'activité cognitive qui consiste pour le lecteur à lier entre elles les informations données par la succession des phrases, des paragraphes et des parties d'un texte est essentielle pour construire la cohérence de la signification (Pagé & Drolet, 1994). Il est donc nécessaire d'activer ou d'élaborer des liens sémantiques entre les propositions sélectionnées en mémoire de travail pour concevoir une représentation globale et cohérente de ce qui est relaté dans le texte (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; Trabasso & Van den Broeck, 1985).

1.2.3. Les phases de diagnostic.

Deux diagnostics encadrant quatre séances d'apprentissage ont été soumis aux élèves afin d'évaluer les effets des tâches proposées sur les processus de hiérarchisation et de mise en cohérence des informations. Le matériel utilisé est composé de textes dits « parallèles ». Ils présentent, en effet, les mêmes structures morpho-syntaxiques ; cependant, leur contenu sémantique est différent. Les diagnostics (diagnostic initial = D.I. et diagnostic final = D.F.) comportent une épreuve de Jugement d'importance (J.I.R.) et une épreuve de remise ordre (R.M.O.) des informations véhiculées par les textes.

La première épreuve comprend un récit constitué de 24 phrases numérotées de 1 à 24. Une hiérarchisation a été élaborée en fonction de la moyenne des réponses fournies par des étudiants de l'université de Paris VIII et de l'I.U.F.M. de Créteil. Huit ont été jugées « importantes », 8 « moyennement importantes » et 8 « peu importantes » pour la compréhension de l'histoire. Une recherche de Denhière (1979) a montré que les enfants sont capables d'élaborer une base de texte équivalente à celle d'un adulte dès l'âge de 9 ans. Nous nous sommes appuyés sur ce constat pour confirmer le choix de la variable « Importance des informations » dans la compréhension du récit.

La seconde épreuve comporte 6 textes constitués d'une séquence de 8 phrases décrivant une action ou un événement. L'action décrit un changement d'état finalisé par un but et réalisé par un agent, alors que l'événement décrit un changement d'état du monde physique sans l'intervention d'un agent (voir Baudet, 1990 ; Denhière & Baudet, 1992 ; Kozłowzka, 1998). La tâche impose de remettre en ordre les phrases, c'est-à-dire d'élaborer la signification globale du texte. Elle permet ainsi de rendre compte de la capacité de l'enfant à construire la cohérence de la représentation des séquences lues, mais aussi de détecter les ruptures de cohérence des représentations intra-textuelles. Pour réussir cette tâche, le sujet doit être capable d'appréhender la macrostructure sémantique du texte. La gestion et donc le maintien de plusieurs informations en mémoire de travail ne peuvent s'opérer sans le traitement de la structure sémantique dans sa globalité.

1.3. Séances d'apprentissage / remédiation

1.3.1. La recherche du titre : une aide active dans la construction de la représentation sémantique.

L'orientation didactique que nous avons proposée pour faciliter la construction de la cohérence globale de la signification d'un texte consistait à amener les élèves à choisir, parmi quatre énoncés, celui qui reflète l'ensemble de la macrostructure textuelle. La réussite à cette tâche présupposait la mise en œuvre des procédures de hiérarchisation et de mise en réseau telles que nous les avons décrites précédemment. Nous pouvions donc raisonnablement supposer que l'entraînement à la recherche du titre qui décrit la macro-action ou le macro-événement faciliterait la mise en place des invariants cognitifs et des processus nécessaires à la compréhension textuelle.

1.3.2. Le rôle des séquences d'événements et des séquences d'actions sur la construction de la cohérence de la signification.

Nous pensons que les textes constitués de séquences d'actions facilitent davantage la construction de la cohérence de la signification que ceux constitués de séquences d'événements. Les premiers impliquent, en effet, de la part du lecteur, l'élaboration d'un système de causalité intentionnelle : les actions de la séquence narrative qui sous-tendent les changements d'états sont dues aux intentions d'un agent déterminé auquel le lecteur peut s'identifier. Les invariants cognitifs sont associés à la présence d'une cause volontaire. Les seconds mettent en jeu des rapports de causalité du monde physique qu'il est plus difficile d'appréhender pour des élèves de CE1, puisque l'adéquation référentielle du message verbal s'avère alors conceptuelle. La construction de la cohérence entre les événements et l'identification du changement d'état présupposent la mise en jeu de procédures inférentielles entre deux modèles de situation déjà construits (pour une revue, Baudet 1990 ; Denhière & Baudet, 1992). Ces deux types d'énoncés impliquent donc la mise en œuvre de compétences et d'activités métapragmatiques différentes. À la suite de Le Ny (1989), nous pensons que l'apprentissage de la *causalité physique* est plus tardif que l'apprentissage de la *causalité intentionnelle*. Nous nous attendons donc à ce que l'apprentissage de la recherche du titre s'avère plus facile avec des textes constitués de séquences d'actions, qu'avec des textes constitués de séquences d'événements.

1.4. Hypothèses et prédictions

H. 1. Nous supposons que les tâches d'apprentissage exercent un effet sur la capacité de l'enfant à hiérarchiser l'information en fonction de son importance relative. Nous attendons, au diagnostic final, une progression des performances à l'épreuve de jugement d'importance relative de l'information [J.I.R].

H. 2. De même, nous prédisons une amélioration des résultats à l'épreuve de remise en ordre des informations [R.M.O.].

H. 3. Enfin, nous faisons l'hypothèse d'une variation des résultats à l'épreuve de remise en ordre [R.M.O.] en fonction des types de textes d'apprentissage (séquences d'actions vs séquences d'événements).

2. MÉTHODE

2.1. Participants

Quatre classes de 25 élèves de CE1 de l'école Binet à Meaux (77) ont participé à l'expérience.

2.2. Diagnostics

Les tâches proposées aux diagnostics initial et final sont rigoureusement identiques.

2.2.1. Épreuve de Jugement d'Importance Relative de l'information [J.I.R.]

Après avoir lu l'histoire, le maître distribue aux élèves le texte composé de 24 phrases, numérotées de 1 à 24, avec la consigne suivante : « Vous entourez en rouge les numéros des 8 phrases les plus importantes pour comprendre l'histoire, en bleu les 8 phrases un peu moins importantes et en vert les 8 phrases restantes et qui sont les moins importantes ».

Extrait du texte « L'âne », proposé au Diagnostic initial.

Un petit âne gris se retrouva seul.
Il vivait dans une immense prairie verdoyante.
Il avait été vendu par ses propriétaires.
Le petit âne regardait le ciel bleu.
Il observait la nature.
Il découvrait le monde immense.
Le soleil s'était mis à briller.
L'attention du petit âne fut attirée par un chant bizarre.

Extrait du texte « Le garçon », proposé au Diagnostic final.

Un petit garçon timide se sentait triste.
Il vivait dans une grande ville grise.
Il avait été abandonné par sa famille.
Le petit garçon regardait les nombreuses voitures.
Il observait les immeubles.
Il découvrait le quartier animé.
La pluie s'était mise à tomber.
L'attention du petit garçon fut attirée par un chant étrange.

2.2.2. Épreuve de remise en ordre [R.M.O.]

Les textes proposés pour l'épreuve de remise en ordre de l'information étaient constitués de séquences d'actions et de séquences d'événements.

Exemple de texte constitué d'une séquence d'actions et remis dans l'ordre

État initial : Au lever du jour, les chiens du chasseur étaient sur leur garde

- Un canard s'envola du lac
- Le chasseur saisit son fusil
- Le chasseur tira sur la bête
- L'oiseau s'écrasa lourdement au milieu des champs

- Le chasseur lâcha les chiens
 - Les chiens se précipitèrent sur le cadavre ensanglanté
- État final : Il faisait nuit, les chiens du chasseur étaient assoupis

Exemple de texte constitué d'une séquence d'événements et remis dans l'ordre

État initial : La montagne était calme

- L'avalanche se déclencha au dessus du village
- La coulée dévala les pentes à une vitesse vertigineuse
- Les sapins furent emportés comme des allumettes sous la poussée.
- Le toit de la première maison s'effondra
- La maison fut emportée rapidement par la masse neigeuse
- La cloche sonna le tocsin pour appeler les secours

État final : La montagne était dévastée.

Après avoir lu les phrases dans le désordre, le maître distribue les textes avec la consigne suivante : « Voici un ensemble de 8 phrases qui racontent quelque chose qui s'est passé. Ces phrases sont dans le désordre sauf la première et la dernière qui décrivent le début et la fin de l'histoire. Pour comprendre toute l'histoire, vous devez remettre les phrases dans l'ordre. Réécrivez les phrases du texte en les mettant dans l'ordre ».

2.3. Séances d'apprentissage

Afin d'étudier l'effet du type de séquence (action vs événement) sur la construction de la signification, les textes ont été proposés aux quatre classes de la manière suivante :

À deux classes de CE1 (Groupe 1), les textes proposés pour orienter la recherche du titre sont composés de séquences d'actions. Ils induisent donc des rapports de causalité intentionnelle.

Aux deux autres classes (Groupe 2), les textes proposés sont composés de séquences d'événements et induisent des rapports de causalité du monde physique.

Quatre séances d'apprentissage sont proposées aux deux groupes. Le déroulement et le contenu de ces séances sont identiques de manière à contrôler la variable « apprentissage ».

2.3.1. Séance d'entraînement

La première séance a pour but de présenter aux enfants le moyen de rechercher le « résumé-mot » et de leur expliquer l'intérêt de cette recherche pour la compréhension du texte. Elle permet en même temps de vérifier si les consignes ont été effectivement comprises et de pallier les erreurs d'interprétation éventuelles, afin de rendre les séances d'apprentissage suivantes efficaces.

Mais cette séance permet aussi de confronter et de contrôler l'efficacité des stratégies mises en place par les élèves. Après avoir effectué cette première tâche, les enfants rendent compte de leur stratégie et l'enseignant peut en proposer une plus fiable si cela est nécessaire.

1^{re} étape : Explication de l'objectif avec la consigne suivante : « Je vais vous lire une histoire. Il faut l'écouter très attentivement pour la comprendre ».

2^e étape : Réalisation de la tâche : « Parmi les quatre mots proposés, vous devez trouver celui qui décrit le mieux l'histoire que je viens de lire et vous l'entourerez ».

3^e étape : Confrontation des stratégies : « Comment avez-vous fait pour trouver le mot-titre qui décrit le mieux l'histoire ? Pourquoi ? »

4^e étape : Proposition et explication d'une démarche : « Vous soulignez les mots les plus importants pour comprendre l'histoire ». Les termes soulignés sont comparés aux quatre mots-titres proposés afin de faire prendre conscience aux participants que le champ sémantique du mot-titre résumé englobe la signification des mots sélectionnés, et que les autres proposés ne rendent compte, au mieux, que d'une partie de la sélection.

Exemple de texte décrivant une action

1. Les enfants pénètrent dans une grande maison abandonnée.
2. Les enfants arrivent au premier étage par un escalier monumental.
3. Paul fait sauter la serrure d'un coffre avec un tournevis.
4. Paul ouvre le couvercle.
5. Paul saisit une des pièces d'or.
6. Les enfants remplissent leurs poches.

Entoure le mot qui raconte le mieux l'histoire :

Joie - Cave - Découverte - Promenade

Exemple de texte décrivant un événement

1. A l'horizon, le ciel s'obscurcit.
2. Une violente tempête se lève
3. Une énorme vague déferle
4. Le bateau chavire.
5. Un autre bateau apparaît à l'horizon.
6. Le bateau sauve le marin.

Entoure le mot qui raconte le mieux l'histoire :

Naufrage - Sauvetage - Promenade - Vent.

2.3.2. Séances récurrentes.

Au cours des autres séances, la suite des textes est proposée aux élèves. La procédure est identique à celle utilisée lors de la séance d'entraînement.

3. RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche ont donné lieu à deux analyses de variance. Nous avons comparé la variance systématique et la variance aléatoire. Nous avons cherché à savoir si la distance entre les deux moyennes (J.I.R. 1 et J.I.R. 2) des trois niveaux de jugement d'importance (très important, moyennement important, peu important) ainsi que celle entre les deux moyennes des réponses [R.M.O.], étaient significativement différentes, entre le diagnostic initial (D.I.) et le diagnostic final (D.F.), de la distance observée sur la dispersion intra-groupe.

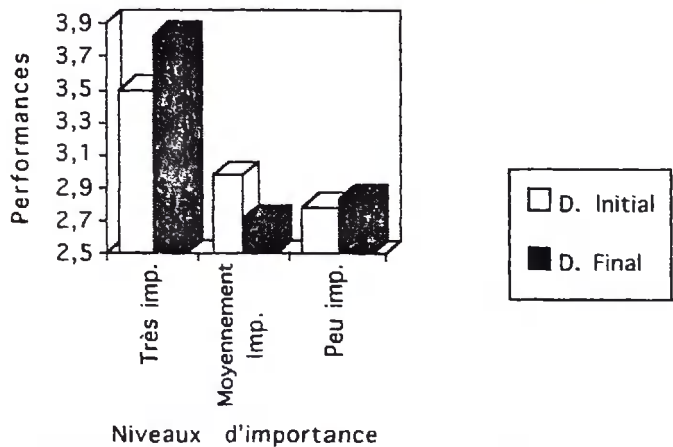
3.1. Jugement de l'Importance Relative de l'information [J.I.R.]

Une note sur 8 a été établie pour chacun des trois niveaux du Jugement de l'Importance de l'Information (très, moyennement et peu important). Les réponses des élèves ont été comparées à celles proposées par un groupe de juges, étudiants en 3e année de psychologie (3). Les résultats ont été analysés à l'aide du logiciel SuperAnova (4).

La différence de performance globale à l'épreuve de jugement d'importance entre D.I. (diagnostic initial) et D.F. (diagnostic final) n'est pas significative. On peut expliquer ce résultat en constatant que les séquences ne visaient que les compétences dans l'identification des phrases les plus importantes et non celles visant à l'identification des phrases moyennement ou faiblement importantes.

L'interaction des facteurs Épreuve et Jugement ($F(2,156) = 2,99, p < .05$) indique que la différence de performance entre D.I. et D.F. est significative pour le jugement des phrases très importantes, ce qui valide notre 1re hypothèse (voir Figure 1).

Figure 1 : Différence de performance entre D1 et D2 pour le jugement des phrases très importantes



3.2. Remise en ordre des informations [R.M.O.]

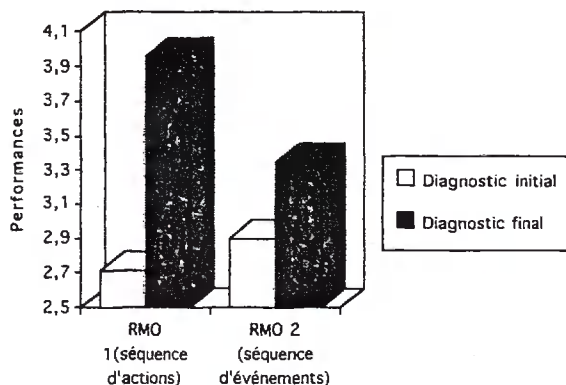
Une note sur 5 a été accordée pour chaque texte R.M.O. Un point était donné chaque fois que les participants produisaient deux phrases successives liées sémantiquement et de façon cohérente (5).

Le facteur Groupe n'est pas significatif. L'entraînement avec des textes d'actions ou avec des textes d'événements n'exerce pas d'influence sur les performances.

Le facteur Diagnostic est globalement significatif ($F(1,64) = 14,788, p < .01$). Les performances obtenues aux épreuves de remise en ordre du diagnostic final sont supérieures à celles obtenues aux épreuves du diagnostic initial (3,57 vs 2,80).

L'interaction des facteurs Diagnostic et R.M.O. ($F = 2,713, p < .05$) indique que la progression entre le diagnostic initial et le diagnostic final n'est significative que pour les R.M.O. 1 (textes décrivant une séquence d'actions) (1,24) et non pour les R.M.O. 2 (textes décrivant une séquence d'événements) (0,45), même si dans ce cas, une progression est notable (voir Figure 2).

Figure 2 : Différence de performance entre D.I. et D.F. pour l'épreuve de remise ordre des deux types de séquence (R.M.O.1 vs R.M.O.2).



4. BILAN ET PERSPECTIVES

Nous observons une progression significative, entre le diagnostic initial et le diagnostic final, des performances dans la sélection des informations très importantes ainsi que dans la remise en ordre des phrases des séquences d'actions. Les deux premières hypothèses semblent ainsi confirmées. Ces résultats permettent de supposer que les séances d'apprentissage ont favorisé chez les élèves l'élaboration de stratégies de hiérarchisation des informations importantes et de mise en réseau des représentations d'actions, deux compétences nécessaires pour construire la cohérence de la signification globale d'un texte.

L'absence de progression dans la capacité à remettre en ordre les phrases des textes décrivant des séquences d'événements (R.M.O. 2), c'est-à-dire à construire de façon cohérente la représentation des événements et ce, quels que soient les groupes envisagés (apprentissage avec séquences d'actions ou avec séquences d'événements) valide notre dernière hypothèse. Les conjectures de Le Ny (1989) et de Baudet (1990) semblent ainsi confirmées : les différences de performances obtenues en C.E.1 avec les textes qui mettent en évidence deux types de causalité (causalité intentionnelle vs causalité du monde physique) s'avèrent sans équivoque.

Deux interprétations peuvent contribuer à expliquer ce résultat : soit les activités d'apprentissage centrées sur la recherche du titre s'avèrent inadéquates pour favoriser l'émergence de la compétence à construire la cohérence de la signification globale d'un texte, soit l'acquisition de cette compétence s'avère plus tardive.

Il semble que les résultats orientent les recherches à venir dans deux directions. Il faudra concevoir et tester des tâches et des textes d'apprentissage favorisant non seulement l'établissement de la cohérence globale, mais aussi de la cohérence intra et interphrases. Il sera nécessaire de recourir à des principes d'organisation temporelle et/ou causale, la causalité intentionnelle (structures hiérarchiques de buts / sous-buts) devant être distinguée de la causalité du monde physique. Les recherches des spécialistes de la sémantique cognitive (voir François & Denhière, 1997), les travaux des linguistes conduits actuellement dans le domaine de la pragmatique du discours, ainsi que les remises en cause qu'ils impliquent, en particulier dans le domaine de la grammaire de texte et de l'analyse de discours, peuvent favoriser les réorientations didactiques nécessitées par ces perspectives (voir Reboul & Moeschler, 1998).

Il conviendra ensuite de mener une étude longitudinale de manière à appréhender l'âge à partir duquel les enfants sont capables de traiter les textes construits selon les principes de la cohérence du monde physique. Puisque nous supposons que la construction de la macrostructure des séquences d'événements nécessite la mise en jeu de calculs inférentiels, il conviendra de faire le lien avec les nombreux travaux qui ont mis en évidence les problèmes d'acquisition et d'utilisation des stratégies inférentielles (Long, Seely, Oppy & Golding, 1996). Ainsi, une étude de Khomsi (1989) a montré que les calculs inférentiels, mis en jeu dans la construction de la cohérence de la signification, ne commencent à s'élaborer qu'à partir de la classe de C.E.2. Ce résultat est à mettre en parallèle avec les données recueillies par Denhière (1979) qui montrent que c'est à cet âge que l'enfant modifie son activité de traitement et hiérarchise l'information textuelle d'une façon similaire à celle de l'adulte. Il semble que le développement des capacités de construction d'une macrostructure cohérente exige la production d'inférences de différentes natures (Denhière, Aguilar, Caillies, Montoya & Théroanne, à paraître).

Ces perspectives constituent des pistes de recherche nécessaires, mais non suffisantes, pour expliciter ces différences de performances dans la construction de la cohérence de la signification globale des textes. Il nous semble également nécessaire, dans les perspectives de recherches à venir, et

afin d'améliorer les procédures d'apprentissage / remédiation de nous demander :

- quelles sont les phrases très importantes qui sont le plus sélectionnées, quelles sont les propositions qui bénéficient d'un lien sémantique cohérent et quelles sont leurs places dans les schémas de textes ?

- quel est le rôle de la cohérence temporelle, causale et téléologique dans la construction de la signification globale d'un texte ?

De plus, ayant constaté que la modalité J1 (énoncés jugés très importants) bénéficiait seule d'une progression dans les performances entre D.I. et D.F., ne devons-nous pas nous attendre à ce qu'un progrès dans la hiérarchisation des informations très importantes permette une amélioration des performances dans le jugement des informations moyennement et peu importantes, puisque les modalités de ce facteur restent liées entre elles ? Quelques données empiriques sont compatibles avec ce résultat. Nous avons en effet constaté que les performances des enfants étaient nettement meilleures lorsqu'ils sélectionnaient les informations importantes que lorsqu'ils éliminaient les informations peu importantes (Denhière, G., Baudet, S., Legros, D. & Verstiggel, 1991). Ce constat nous renvoie aux problématiques de « l'habillage » (cf., pour une revue, Bastien, 1987), à savoir que les performances constatées dans des tâches nécessitant des compétences identiques sont fortement tributaire du contexte de la tâche, c'est-à-dire de la manière dont elle est présentée et dont elle doit être abordée. Notons que ces performances sont aussi tributaire du texte et du type de texte et donc que la démarche expérimentales impose à la didactique des contraintes et des limites sur le choix du matériel d'apprentissage.

Ces perspectives impliquent des recherches qui touchent à la fois aux Sciences du Langage, aux Sciences de la Cognition (François & Denhière, 1997) et bien sûr à la Didactique. Elles nécessitent des travaux de laboratoire et de terrain qui doivent être menés conjointement. L'importance des enjeux mérite sans doute cet investissement.

NOTES

- (1) Nous remercions les enseignants des classes de C.E.1, E. Baudoin, M.J. Desjardins, C. Duarte et F. Tymezyk de l'école A. Binet à Meaux pour leur collaboration dans cette recherche.
Nous remercions également Jacques Crinon et Véronique Degenève (Équipe CoDiTexte, IUFM de Créteil) pour leur lecture critique et leurs remarques.
- (2) Voir Denhière, Baudet & Verstiggel, 1991.
- (3) En raison des différences entre les grilles de correction J.I.R. 1 (Diagnostic initial) et J.I.R. 2 (diagnostic final) élaborées à partir des réponses de ces juges, une analyse supplémentaire a été établie afin de vérifier si les effets observés pouvaient être également attribués au matériel utilisé, et non au seul échantillon des participants. L'analyse (F2) effectuée avec le facteur aléatoire item (I) à partir du plan $1 < J3 > *D2$ a mis en évidence l'effet attendu. Les résultats peuvent donc être généralisés.

- (4) Ils ont été analysés selon le plan expérimental $S < G2 > ^*D2^*J3$ dans lequel les lettres S, G, D, J, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe ($G1 =$ apprentissage avec textes décrivant une séquence d'actions; $G2 =$ apprentissage avec textes décrivant une séquence d'événements), Diagnostic (D.I. = diagnostic initial; D.F. = diagnostic final), Types de jugement d'importance ($J1 =$ très important, $J2 =$ moyennement important; $J3 =$ peu important).
- (5) Les données ont été analysées selon le plan $S < G2 > ^*D2^*R.M.O.2$ dans lequel les lettres S, C, D, R.M.O., renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe ($G1 =$ apprentissage avec texte d'action; $G2 =$ apprentissage avec texte d'événement), Diagnostic (D.I. = diagnostic initial; D.F. = diagnostic final), Remise en Ordre (séquence d'actions; séquence d'événements).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BADDELEY, A. D (1986) : *Working Memory*. Oxford, Oxford University Press
- BAKER, L (1985) : How do we know that we don't understand? Standards for evaluating text comprehension, in D.L. FORREST, G.E. MAC KINNON & T.G. WALLER (Eds), *Metacognition, cognition, and human performance*, Vol. 1, New York, Academic press.
- BASTIEN, C. (1987) : *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BAUDET, S. (1990) : Représentations cognitives d'état, d'événement et d'action. In J. FRANÇOIS & G. DENHIÈRE (Eds.), *Cognition et Langage. Langages*, 100, 45-64.
- BRITTON, B.K. & GRAESSER, A.C. (1996). *Models understanding text*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BROWN, A.L., PALINCSAR, A.S. & AMBRUSTER, B.B. (1984) : Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In H. MANDL, N.L., STEIN, & T. TRABASSO, T. (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 255-287). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- DENHIÈRE, G. (1979) : Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de Psychologie*, 341 (XXXII), 802-820.
- DENHIÈRE, G. & BAUDET, S. (1988). Traitement du texte. In J.A. RONDAL & J-P. THIBAUT (Eds.). *Problèmes de psycholinguistique*. Liège, Mardaga.
- DENHIÈRE, G. & BAUDET, S. (1989). Cognitive psychology and text processing : from text representation to text-world. *Semiotica*, Special issue : *Cognition and Artificial Intelligence*, P. OUELLET (Ed.), 77 (1/3), 271-293.
- DENHIÈRE, G., & BAUDET, S. (1992) : *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DENHIÈRE, G. & LEGROS, D. (1989) : Comprendre un texte : construire quoi ? avec quoi ? comment ? In M. FAYOL, & J. FIJALKOW (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie* (pp. 137-148). Paris, INRP.

- DENHIÈRE, G. & LEGROS, D. (1991). Comprendre ce qu'ils comprennent. *Argos*, 11, 30-31.
- DENHIÈRE, G., BAUDET, S., & VERSTIGGEL, J.-C. (1991) : Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de texte : démarche, résultats et implications. *Les Entretiens Nathan, La lecture, Actes 1* (pp. 67-87). Paris, Nathan.
- DENHIÈRE, G., LEGROS, D., SALVAN, C. (1997) : Du traitement des informations au traitement de l'information. L'utilisation du récit de presse comme remédiation aux difficultés de compréhension de texte. *Les Cahiers Pédagogiques*, 357/358, 12-15.
- DENHIÈRE, G., LEGROS, D. & TAPIERO, I. (1993). Representation in memory and acquisition of knowledge from text and picture : Theoretical, methodological and practical outcomes. *Educational Psychology Review*, 5 (3), 311-324.
- DENHIÈRE, G., MAROUBY-TERRIOU, G., & TAPIERO, I. (1994) : Le diagnostic du savoir-lire : De l'identification des mots à la compréhension de textes et à sa simulation. In J. Y. BOYER (Ed.), *Le savoir-lire et son évaluation* (pp. 185-206). Montréal, Les Editions Logiques.
- DENHIÈRE, G., BAUDET, S., LEGROS, D., & VERSTIGGEL, J.-C. (1991) : Lecture et compréhension de textes : aspects cognitifs. In P. DESSAILLY, N. LANCELLE, & M. LETERME, *Destination logopédie : des outils pour le praticien*. Rouen, Centre d'information de l'Union Professionnelle des Logopèdes Francophones.
- DENHIÈRE, G., AGUILAR, N., CAILLIES, S., MONTOYA, S. & THÉROUANNE, P. (à paraître). Les activités d'inférence dans la lecture et la compréhension de textes.
- DENHIÈRE, G., LEGROS, D., THOMAS, H., MERVANT, H. & SALVAN, C. (1997) : Diagnos-Remédiation. Recherche et expérimentations. Rapport G.P.L.I.
- DESCHÊNES, A. J. (1988) : *La compréhension et la production de textes*. Québec, Presses Universitaires du Québec.
- DEVIDAL, M. FAYOL, M. & BARROUILLET, P. (1997). Stratégies de lecture et résolution de problèmes arithmétiques. *L'Année Psychologique*, 97, 9-31.
- FAYOL, M. (1992) : Comprendre ce qu'on lit. De l'automatisme au contrôle. In M. FAYOL, J. GOMBERT, P. LECOQ, L. SPRENGER-CHAROLLES & D. ZAGAR (Eds.). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- FISHER, P.M. & MANDL, H. (1987) : Learning and instruction. In E. de CORTE, H. IODEWIJKS, R. PARMENTIER, & P. SPAN (Eds.). *Learning and instruction* (pp. 213-253). New York, Pergamon Press.
- FRANÇOIS, J., & DENHIÈRE, G. (1997) (Eds.) : *Sémantique linguistique et psychologie cognitive*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- GOMBERT, J.E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- KINTSCH, W. (1988) : The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. (1978) : Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KHOMSI, A. (1989) : *Épreuves d'évaluation de la compétence en lecture. Lecture de mots et compréhension*. Paris, Editions du CPA.
- KOZLOWZKA, M. (1998) : Aspects et classes aspectuelles. In J. MOESCHLER & al. : *Le temps des événements. Une approche pragmatique de la référence temporelle*. Paris, Kimé.
- LEGROS, D. (1988) : Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit, *L'Année Psychologique*, 88, 196-214.
- LEGROS, D. & BAUDET, S. (1996). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle. *International Journal of Psychology*, 31, (6), 235-254.
- LE NY, J. F. (1987) : Sémantique psychologique. In J. A. RONDAL, J.-P. THIBAUT (Eds.), *Problèmes de psycholinguistiques*, (pp. 13-42). Liège, Mardaga.
- LE NY, J. F. (1989) : *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris, Presses Universitaires de France.
- LE NY, J.-F. (1991). Sciences cognitives et didactique. Actes de l'Université d'Automne, Morgat, Octobre 1991, *Réflexion sur la création d'un D.E.A. de didactique pluridisciplinaire*. Brest, J. Rosmordus Ed.
- LONG, D.L., SEELY, M.R., OPPY, B.J. & GOLDING, J.-M. (1996). The role of inferential processing in reading ability. In B.K. BRITTON, & A.C. GRAESSER, *Models understanding text*. (pp. 189-214). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PAGÉ, M., & DROLET, R. (1994) : Un instrument pour mesurer l'efficacité à lier l'information dans la lecture des textes. In J. Y. BOYER (Ed.), *Le savoir-lire et son évaluation* (pp. 245-273). Montréal, Les Editions Logiques.
- PARIS, S.G. & WINOGRAD, P. (1990) : How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.F. JONES & L. IDOL (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- REBOUL, A. & MOESCHLER, J. (1998). *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris, Colin.
- RIEBEN, L. & PERFETTI, P. (1989) : *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Nieslé.
- SIRMAIN, C. (1996) : *Diagnostic du fonctionnement cognitif lors de la lecture et de la compréhension de texte. Expérimentation avec des enfants de 8 à 10 ans*. Mémoire de Maîtrise de Psychologie. Université de Montpellier III.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. & CASALIS, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris, Presses Universitaires de France.
- TRABASSO, T., & Van den BROECK (1985) : Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.

UNE INTERVENTION À VISÉE COGNITIVE EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE : SES EFFETS DE TRANSFERT SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Sylvie CÈBE

Laboratoire de psychologie du développement
Université de Provence à Aix-en-Provence

Résumé : La préparation aux apprentissages fondamentaux de la langue écrite peut emprunter deux voies distinctes : l'une, didactique (privilegiée dans cette revue), spécifique aux savoirs et aux savoir-faire relatifs à la langue, et l'autre, cognitive, centrée sur l'acquisition de compétences cognitives et métacognitives générales. C'est dans la seconde que s'inscrit notre travail. Nous pensons, en effet, qu'il est nécessaire de modifier les conditions d'apprentissage dans lesquelles on place les élèves (et plus particulièrement ceux issus des milieux populaires) pour améliorer leur fonctionnement intellectuel et faciliter ainsi l'acquisition de la lecture. C'est ce que nous cherchons à faire en proposant une intervention à visée cognitive en Grande section de Maternelle, qui vise l'acquisition et la mise en œuvre de cadres logiques de pensée parce qu'ils conditionnent l'apprentissage efficace des contenus scolaires spécifiques. Après avoir décrit les principes psychopédagogiques de notre entraînement et la manière dont nous les mettons en œuvre, nous présenterons les effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture (du CP au CE2).

INTRODUCTION

On assigne à l'École maternelle deux missions complémentaires : préparer les apprentissages fondamentaux et permettre à tous les élèves d'aborder l'École élémentaire avec des chances égales. En dépit des efforts déployés ces dernières années, l'École maternelle ne remplit pas encore complètement sa deuxième mission. Si elle permet effectivement à tous les élèves de s'engager dans les apprentissages, elle ne réduit guère les écarts initiaux entre élèves favorisés et défavorisés. Même en France, où la scolarisation est précoce, bien suivie et de bonne qualité, les différences constatées à l'entrée en Petite section se retrouvent inchangées à la fin de la Grande section et les écarts sociaux de réussite au primaire ne sont pas comblés (Plaisance et Rayna, 1997). Il faut alors chercher à modifier les pratiques éducatives de l'École maternelle pour aider les élèves issus des milieux populaires à aborder les apprentissages fondamentaux

de la langue écrite dans de bonnes conditions. Deux approches sont possibles : la voie didactique (privilegiée dans cette revue), spécifique aux savoirs et aux savoir-faire relatifs à la langue, et l'éducation cognitive, centrée sur l'acquisition de cadres conceptuels généraux auxquels les programmes réfèrent sous le terme de compétences transversales.

La première, en faisant porter directement les pratiques éducatives sur la maîtrise des formes et des contenus de la culture écrite, privilégie l'acquisition précoce de connaissances spécifiques dans le domaine du langage et de la lecture (compréhension de textes, reconnaissance de mots, segmentation de la chaîne orale, travail sur les phonèmes et la conscience phonologique ou syntaxique).

Les compétences générales que la seconde vise à faire acquérir ne peuvent pas être considérées comme des pré-requis au sens strict, mais on admet que leur acquisition provoquera une amélioration durable et généralisée du fonctionnement cognitif et facilitera l'apprentissage de la lecture. Nous n'ignorons pas que l'éducation cognitive fait l'objet d'un ensemble d'objections théoriques. On lui oppose notamment la forte contextualisation des connaissances, l'importance des connaissances spécifiques et de l'organisation de la base de connaissances... Le bien fondé de ces objections semble trouver une confirmation dans l'évaluation empirique des programmes d'éducation cognitive. Les effets, qui ne sont pas à la hauteur des objectifs annoncés, invitent au pessimisme quant à la possibilité d'obtenir des transferts éloignés, notamment dans le domaine des acquisitions scolaires (Blagg, 1991 ; Chartier, 1996 ; Loarer et al., 1995 ; Loarer, 1998). Tout en prenant la mesure de ces objections, nous restons convaincue qu'il est possible d'accroître l'efficacité générale des processus d'apprentissage et qu'il est donc prématuré de rejeter l'objectif et les méthodes de l'éducation cognitive. D'ailleurs, des programmes récents, qui s'efforcent d'intégrer les objections signalées, ont prouvé qu'il était possible d'induire des progrès cognitifs stables et relativement généralisés (Adey et Shayer, 1994 ; Case, 1996 ; Klauer, 1997 ; Palacio-Quintin, 1995 ; Paour, 1992). Sur la base des effets recueillis, nous nous autorisons à faire l'hypothèse que ce type d'entraînement est capable d'influer sur l'apprentissage de la lecture et la maîtrise de l'écrit et donc d'aider l'École maternelle à répondre à ses missions. C'est pourquoi nous avons tenté une intervention à visée cognitive dans la Grande section de Maternelle d'une école classée en ZEP. Cette expérience a donné lieu à une évaluation longitudinale qui visait à mesurer l'effet de l'entraînement sur la maîtrise de la lecture (au CP, CE1 et CE2).

Dans un premier temps, nous nous attacherons à identifier les difficultés des élèves les moins performants, puisque c'est sur elles que reposent en grande partie les principes psychopédagogiques de notre intervention. Nous présenterons ensuite le dispositif didactique que nous avons adopté. Nous exposerons enfin les résultats de l'étude longitudinale.

1. CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES LES MOINS PERFORMANTS

Pour concevoir le type d'aides à apporter aux élèves dès la Maternelle, nous nous sommes appuyée sur les observations issues de nos pratiques et sur la description de l'activité cognitive des élèves les moins performants, en nous centrant sur leurs modalités de fonctionnement et d'apprentissage. La littérature qui leur est consacrée invite à constater que, s'ils ont, dans leur grande majorité, un potentiel intellectuel intact en terme de capacités de traitement, ils ne savent pas le mobiliser efficacement (cf. par exemple Globerson, 1983 ; Pascual-Leone et Ijaz, 1989). D'autre part, ils se différencient des élèves performants par tout un ensemble de caractéristiques cognitives et motivationnelles.

1. S'ils ont acquis un grand nombre de savoir-faire procéduraux efficaces, ils montrent un retard de développement de cadres conceptuels généraux : comparaison, abstraction de relations arbitraires, sériation, catégorisation... (Case *et al.*, 1996 ; Nyborg *et al.*, 1997 ; Palacio-Quintin, 1995 ; Paour, 1992).

2. S'ils sont capables de mettre en œuvre un certain nombre de stratégies cognitives, ils les utilisent peu ou de manière inefficace parce qu'ils les mobilisent de façon automatique, à partir du contexte et des traits de surface de la tâche (Brown *et al.*, 1983).

3. S'ils savent réguler leurs apprentissages avec l'aide et sous le contrôle de l'enseignant, ils se montrent de faibles capacités d'auto-régulation (Zimmerman *et al.*, 1989).

4. S'ils sont capables, dans certaines circonstances, de généraliser leurs connaissances, ils ont du mal à transférer spontanément et efficacement leurs acquis d'un domaine à un autre (Borkowski *et al.*, 1994).

5. S'ils témoignent d'un fort engagement pour apprendre, l'orientation de leur motivation est néanmoins le plus souvent extrinsèque, centrée sur la réussite et sur la performance (Deci *et al.*, 1996 ; Dweck, 1986).

6. Leurs interprétations touchant l'utilité de l'école, le sens de l'apprentissage et des situations scolaires sont souvent inadaptées, fausses, voire contre-productives (Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex, 1995).

7. S'ils maîtrisent le langage parlé, ils n'ont pas assez de compétences métalinguistiques et utilisent de façon déficitaire les fonctions cognitives, métacognitives et communicationnelles du langage (Bautier, 1995).

8. Enfin, les échecs répétés les amènent à avoir d'eux-mêmes une image négative, à expliquer de manière peu efficace leurs échecs et leurs réussites (Pintrich et Schunk, 1996).

Tout cela les conduit à élaborer un mode de fonctionnement que l'on a pu qualifier d'associatif (Paour *et al.*, 1998) ou de figural (Dolle *et al.*, 1989), centré sur les traits de surface des tâches, produisant des connaissances implicites, peu flexibles et peu transférables. Ayant des causes multiples, les difficultés d'apprentissage peuvent être traitées par des procédés divers. Cependant, pour

être efficaces, ils doivent, selon nous, contribuer à améliorer le fonctionnement cognitif des élèves, puisque celui-ci constitue le dernier relais de la chaîne causale qui conduit aux échecs scolaires.

2. UNE INTERVENTION À VISÉE COGNITIVE EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

L'intervention vise à la fois la construction de cadres conceptuels généraux et l'acquisition de compétences métacognitives d'auto-régulation qui sous-tendent un fonctionnement efficace et les capacités à transférer.

2.1. Principes psycho-pédagogiques de l'intervention

2.1.1. Des formats stables

L'ensemble de notre intervention est organisé selon des formats d'interaction stables (au sens de Bruner) et clairement définis : stabilité des tâches (structure et matériel), du déroulement des leçons, des modalités de guidage utilisées par l'enseignant. Pour permettre à l'élève d'explorer les situations en toute sécurité, de contrôler en partie son activité intellectuelle et de construire de solides schèmes cognitifs, il est nécessaire de créer un environnement régulier et prévisible qui permet des traitements de plus en plus efficaces et à terme la construction d'une expertise (Cèbe et Paour, 1996).

2.1.2. Des contenus connus et épurés

Nous proposons des micro-mondes d'expériences (Papert, 1980) dont les contenus sont connus des élèves et épurés : connus pour que leur traitement interfère le moins possible avec l'activité intellectuelle, et épurés, pour empêcher les élèves de disperser leur attention sur des propriétés matérielles non pertinentes par rapport à l'objectif cognitif visé. Quand on appauvrit et réduit au maximum la richesse sémantique du dispositif, on oblige l'élève à traiter, sans échappatoire, ce qui est jugé central par l'enseignant.

2.1.3. Les cadres conceptuels centraux cibles de l'intervention

Nous avons utilisé deux unités du programme d'éducation cognitive pour jeunes enfants « *Bright Start* » (Haywood, Brooks et Burns, 1992) : « Régulation de soi » et « Comparaison » parce qu'ils constituent de bons outils pédagogiques pour induire la construction de cadres conceptuels qui, selon nous, sont impliqués dans les apprentissages spécifiques de la langue écrite.

La première, « Régulation de soi », comprend une trentaine de séances et vise deux objectifs : amener l'élève à prendre conscience qu'il est capable d'auto-contrôler ses comportements et à accroître ses capacités d'auto-régulation sur son fonctionnement cognitif. L'auto-régulation réfère à la manière dont les sujets dirigent, contrôlent et évaluent leurs propres actions mentales en situation de traitement (scolaires, sociales...). Elle permet l'organisation des

conduites d'apprentissage de façon interne et assure une fonction centrale dans le traitement de l'information et les apprentissages. Il ne s'agit pas d'apprendre à l'élève à être « sage », mais de l'aider à contrôler lui-même les ressources attentionnelles qu'il va attribuer à la tâche en tenant compte *a priori* des caractéristiques de celle-ci. On le conduit à adapter consciemment son comportement et ses stratégies d'apprentissage aux exigences des situations en lui faisant expérimenter, par exemple, que s'il n'est pas nécessaire de regarder attentivement quand on joue à « Jacques a dit », il en va autrement s'agissant du *Memory* ou d'un travail d'imprimerie. Il est possible de discuter en dessinant, impossible quand on doit résoudre un problème de lecture. Nous savons que ce sont les capacités d'auto-régulation qui différencient principalement les bons élèves des élèves les moins performants (Wong, 1991) alors que tous ont à effectuer seuls un grand nombre de tâches à l'école primaire.

Nous avons ensuite utilisé l'unité « Comparaison ». Les vingt leçons qui la composent sont conçues pour faire construire aux élèves des compétences générales qui conditionnent l'abstraction de relations arbitraires et sous-tendent les conduites opératoires de comparaison (encodage des cibles, verbalisation des propriétés encodées, appariement des propriétés, exploration systématique...). La langue est un système de relations arbitraires par excellence. Pour en maîtriser le code, il est nécessaire de comprendre comment elle fonctionne. Cette compréhension implique l'aptitude à comparer les différents éléments qui la composent pour les mettre en relation et en abstraire des règles. Les situations proposées dans cette unité (cf. annexe 1) permettent d'acquérir des procédures de comparaison efficaces et les concepts qui leur sont reliés (différence, identité, modèle, indice, procédure...). La stabilité et la relative simplicité des comparaisons à opérer permettent de centrer l'attention de l'élève sur la procédure de comparaison elle-même (du point de vue du type de traitement qu'elle exige) et non sur la performance ou la réussite. La complexité des tâches ne se trouve donc pas dans les contenus mais bien dans les activités intellectuelles, les processus cognitifs et les compétences métacognitives (comment comparer, en utilisant quelles stratégies, pourquoi, dans quel but) que cette unité vise à faire acquérir.

2.1.4. Le rôle de l'explicitation

Nous considérons que, pour favoriser la régulation du fonctionnement cognitif des jeunes élèves, il est indispensable de soutenir et d'encadrer ceux-ci par tout un ensemble de contraintes imposées par le matériel lui-même, le déroulement de la séance et les exigences de l'enseignant. L'ensemble du dispositif fait l'objet d'une explicitation systématique dont le but est d'aider les élèves à comprendre ce que l'on attend d'eux, à modifier leurs rapports aux savoirs et à auto-réguler leurs apprentissages. L'interaction entre l'enseignant et les élèves est réglée par un questionnement de type clinique (qui prend en compte l'activité cognitive des élèves), critique (les élèves doivent expliciter et justifier chacune de leur réponse) et métacognitif (qui porte sur le fonctionnement cognitif et les processus mis en œuvre). En procédant de la sorte, nous cherchons à induire chez les élèves l'habitude de se détacher de leurs actions pour les comprendre. Tous les élèves de Grande section disposent de procé-

dures qui leur permettent de comparer sans difficulté, mais ces savoir-faire sont le plus souvent procéduraux, implicites, inconscients, automatiques, attachés aux situations qui ont présidé à leur acquisition et donc difficilement généralisables (Karmiloff-Smith, 1992). Quand on amène les élèves à redécrire ces savoir-faire en les explicitant, on les aide à conceptualiser et donc à transformer leurs « connaissances en actes » en savoir-faire conceptuels, déclaratifs, explicites, contrôlés, flexibles et donc accessibles à un grand nombre de traitements différents. C'est la raison pour laquelle l'intervention sollicite une utilisation massive du langage au sein d'activités clairement finalisées. Avec d'autres (Bautier, 1995 ; Lahire, 1993) nous pensons qu'il est indispensable de permettre aux élèves de milieu populaire de faire l'expérience d'une utilisation rigoureuse du langage qui permet de sortir de l'expérience immédiate, de penser en l'absence des données, de mémoriser, rappeler, décrire, comparer, partager, faire des hypothèses, argumenter, justifier, résumer, se représenter...

2.1.5. Le rôle des transpositions analogiques

Chaque fois qu'il propose une nouvelle situation-problème, l'enseignant conduit des activités de « transposition analogique » en demandant aux élèves de mettre la tâche-source (celle de la leçon cognitive) en relation avec la tâche-cible : en quoi sont-elles semblables et différentes sur les aspects conceptuels (une tâche de quoi, pourquoi, ce qu'il faut faire), procéduraux (comment faire), métacognitifs (à quoi il faut faire attention, les erreurs possibles) ? Il fait ainsi découvrir aux élèves que le transfert des acquis d'une situation à une autre est une bonne procédure à condition de choisir, parmi les compétences dont on dispose, celles qui sont réellement pertinentes pour la résolution.

2.2. Mise en œuvre

2.2.1. Des leçons cognitives en petit groupe d'apprenants

Chaque matin, l'enseignant propose une leçon cognitive à un groupe de six élèves (1). Cette organisation permet de mettre à jour les représentations initiales. Le petit groupe donne la possibilité d'exploiter différentes formes d'interactions sociales qui contribuent à la compréhension et au développement (confrontation de points de vue, conflits socio-cognitifs, explicitations...). Pendant le temps de la séance, le reste de la classe traite d'autres tâches (sur lesquelles nous reviendrons) de façon autonome, sans le contrôle de l'enseignant.

2.2.2. L'explicitation de l'activité cognitive

À chaque séance est associée une fonction cognitive générale dont l'acquisition et l'utilisation font l'objet de la leçon (Ces fonctions cognitives – ou invariants fonctionnels – désignent des processus que les enfants acquièrent normalement entre quatre et sept ans (2).) L'enseignant commence en la définissant (3) afin de faire comprendre aux élèves son importance et son utilité. La tâche proposée n'est pas gratuite : il ne s'agit pas de « faire » ou de réussir sans

comprendre, mais d'améliorer son fonctionnement intellectuel et la connaissance qu'on peut en avoir. Pour la leçon 4, l'enseignant dira par exemple : « Aujourd'hui on va apprendre à agir en fonction d'un modèle, à comprendre quand, comment et pourquoi il est pertinent de s'en servir. À tout moment les enfants et les adultes utilisent des modèles pour réaliser une tâche : modèles écrits (qu'on recopie, qu'on analyse pour comprendre un problème, qu'on lit : quand papa fait un gâteau par exemple il utilise un modèle : la recette), verbaux (quand on apprend une chanson, quand on cherche des rimes), gestuels (jeu de dinette, danse, écriture), graphiques (jeu de construction, puzzle, plan pour construire un meuble, tableau de peintre). Tout modèle permet de comprendre et de résoudre un problème tout seul, sans l'aide de personne ».

2.2.3. Déroulement des leçons

Activité principale

Après avoir explicité l'objectif poursuivi, l'enseignant demande aux élèves de rappeler les acquis des leçons précédentes utiles pour traiter plus efficacement la nouvelle situation-problème. À titre d'exemple, au début de la leçon 4, les élèves rappellent que

- 1) la structure de la tâche aide à comprendre ce qu'il faut faire ;
- 2) un indice perceptivement prégnant peut aider à comparer (leçon 1) ;
- 3) la suppression d'indice oblige à avoir recours à un modèle et rend la prise d'information plus exigeante ;
- 4) le nombre de côtés et d'angles différencient certaines formes géométriques (leçon 2) ;
- 5) quelle que soit sa position dans l'espace, un objet reste le même objet (leçon 3).

L'enseignant propose ensuite la nouvelle tâche : seule la forme du modèle a changé (triangle). Parce que la phase de *préparation de l'action* conditionne la qualité du fonctionnement, le maître incite systématiquement les élèves à prendre l'information individuellement. Il cherche ainsi à leur apprendre à maîtriser leur impulsivité cognitive (réfléchir avant d'agir), à anticiper le problème sans attendre la consigne (qui, de toute façon, n'est jamais donnée au cours de l'intervention), à extraire les informations pertinentes, à se représenter seuls le problème (même de façon erronée). Puis les élèves mettent en commun les informations recueillies : ils *décrivent* la tâche avant de la mettre en relation avec celles des leçons précédentes et de dire en quoi elle est semblable et différente.

Exemple pour la leçon 4 : « La feuille est construite de la même façon. Il y a un modèle en haut à gauche, il y a les mêmes formes géométriques posées sur trois lignes. En revanche, avant on avait un carré comme modèle, là, on a un triangle. »

Les élèves doivent ensuite *définir collectivement le but à atteindre* et justifier leur point de vue. La tâche n'est pas modifiée : il faut entourer toutes les formes identiques au modèle. Ici, ce sont les séances précédentes qui servent de modèle et permettent d'accéder rapidement à la consigne. Après quoi, les élèves doivent *anticiper et planifier leurs procédures* de résolution. L'enseignant

demande aux élèves de chercher puis de comparer toutes les stratégies d'exploration possibles (rapidité, sécurité, réutilisation possible dans d'autres activités...). Il privilégie, bien entendu, la procédure haut / bas – gauche / droite, procédure systématique, socialement et scolairement normée, puisqu'elle correspond au sens conventionnel de la lecture.

Les élèves *résolvent* la tâche. L'enseignant ne cherche pas à prévenir les éventuelles erreurs puisqu'elles sont le point de départ d'une activité réflexive. Il invite toutefois les élèves à rappeler le but, à mettre en œuvre la procédure anticipée et à surveiller leur réalisation au fur et à mesure de son déroulement. Au cours de la leçon 4, les élèves prennent conscience du fait qu'il est nécessaire de rester vigilants pour contrôler la résolution de la tâche du début à la fin si l'on ne veut pas que les habitudes de traitement antérieures viennent parasiter la résolution (il faut garder en mémoire que le modèle a changé ou le regarder régulièrement).

Chaque élève est, enfin, systématiquement invité à *vérifier* le résultat de son action en confrontant effets obtenus et effets attendus et à *justifier* comment et pourquoi il sait qu'il a fini (« il fallait que je compare toutes les formes avec le modèle « triangle », j'ai entouré tous les triangles, il ne reste que des carrés qui ne sont pas entourés »).

Prise de conscience métacognitive

Un questionnement à visée métacognitive suit systématiquement le traitement de l'activité principale. L'enseignant suscite une discussion sur un problème rencontré par un élève au cours de l'activité principale. Il engage les élèves du groupe à en abstraire une connaissance générale sur leur mode de traitement. Celle de la leçon 4 peut porter sur l'importance de ne pas se fier aux apparences et de bien regarder le modèle si l'on veut résoudre correctement la tâche. L'expérience montre que certains élèves jettent un rapide coup d'œil à leur feuille et infèrent, à tort, la forme du modèle des leçons 1 et 2 (« c'est toujours pareil »). La discussion peut donc aussi concerner l'importance d'une prise d'informations exhaustive, l'intérêt que revêt le choix d'une stratégie systématique ou le fait que les tâches déjà traitées servent de modèle pour la résolution de nouveaux problèmes.

Tâche de transposition

La tâche de « transposition » a la même structure et sa résolution implique, en principe, la même fonction cognitive et les mêmes procédures que celles mobilisées pour l'activité principale. Toutefois, elle en diffère par le matériel et les contenus. Par sa résolution, on vise deux objectifs : faire comprendre à l'élève que ce qu'il vient d'apprendre a une portée générale, et lui faire prendre l'habitude d'utiliser ses connaissances même si les traits de surface sont modifiés. C'est pourquoi cette tâche sert surtout de support aux activités de transposition analogique, à la mise en relation exigeante et précise des deux tâches et aux prises de conscience métacognitives touchant les processus de transfert. Dans la leçon 4, on demande de comparer différents animaux à un modèle (un cheval noir) placés sur une feuille qui présente la même structure que celle de l'activité principale. Les élèves doivent anticiper le problème et justifier pourquoi et comment ils savent le faire, et conduire une activité de transposition analo-

gique (en quoi cette situation ressemble à celle de l'activité principale et en quoi elle en diffère) : il s'agit de comparer des formes à un modèle qui donne la consigne, la structure de la tâche est identique, la procédure haut / bas et gauche / droite peut être utilisée. En revanche, le matériel est très différent et provoque souvent des conflits entre élèves : certains pensent qu'il faut entourer uniquement les chevaux noirs, d'autres tous les chevaux quelle que soit leur couleur.

Abstraction d'une règle d'apprentissage

En s'appuyant sur ces deux activités, les élèves doivent énoncer une règle générale d'apprentissage qui s'applique à l'un des aspects saillants de la fonction cognitive étudiée. Par souci d'efficacité, on ne travaille que sur un aspect à la fois, mais la progressivité des leçons permet de faire traiter les différentes dimensions (conceptuelle, procédurale, métacognitive). Cette activité vise à amener l'élève à redécrire verbalement la connaissance procédurale qu'il vient d'acquérir (comprendre le rôle du modèle pour l'utiliser). Celle de la leçon 4 pourrait être exprimée de la façon suivante : « un modèle m'aide à comprendre et à résoudre un problème, il me donne la consigne ». Une fois la règle énoncée, l'enseignant demande de faire référence aux expériences antérieures stockées en mémoire pour y puiser des situations dans lesquelles il pourrait être utile d'appliquer la règle (activité de *bridging*). Après qu'ils l'ont fait, les élèves comparent la situation définie avec celle la tâche d'entraînement (identité et différences). Par exemple : « quand je dois rechercher l'étiquette de mon prénom, je dois la comparer avec le modèle (écrit sur mon casier ou stocké dans ma mémoire). Je prends des indices, le nombre de lettres ou l'initiale, mais je dois faire attention : comme il y a plusieurs prénoms qui ont le même nombre de lettres ou le même début, je dois me servir du modèle. »

2.2.4. Les tâches « parallèles »

Notre objectif final est, bien entendu, d'aider les élèves à mieux traiter les situations complexes et sémantiquement riches telles qu'elles se présentent habituellement dans la vie scolaire et sociale. Même si nous cherchons à l'atteindre par l'induction de compétences cognitives générales, nous pensons qu'il est nécessaire de donner également des occasions de particulariser l'application de ces compétences dans des tâches plus complexes et hors du contrôle de l'enseignant. À cette fin, nous proposons des tâches dites parallèles. Elles sont telles pour deux raisons : 1° elles sont proposées au reste de la classe pendant que l'enseignant conduit la leçon cognitive avec un petit groupe ; 2° leur structure est proche de celle des tâches utilisées dans les leçons en petit groupe, leur résolution exige en principe le recours à la fonction cognitive mais leurs contenus sont différents (plus complexes et plus scolaires). Ces tâches « parallèles » fournissent de nouvelles occasions pour conduire des activités de transpositions analogiques et servent à assurer le transfert de l'auto-régulation du fonctionnement induite en petit groupe dans une activité autonome.

Exemples de tâches parallèles utilisées en lien avec la leçon 4

a) Comparaison de lettres : « m, n, h, w, v, u » à un modèle donné « n ».

Transposition analogique : la structure de la tâche est inchangée, la comparaison est toujours visuelle, la consigne reste la même, la procédure de traitement haut/bas, gauche/droite peut être utilisée. Seul le matériel diffère.

b) Utiliser un modèle pour comprendre un problème : le modèle présente un domino composé d'un côté de deux points, de l'autre de deux fleurs. Sur les lignes, on retrouve une série de dominos dont une seule case est remplie (trois points ou quatre fleurs...). Les élèves doivent abstraire la consigne du modèle (faire autant de point que de fleurs ou autant de fleurs que de points).

Transposition analogique : la structure de la tâche reste proche, la même procédure reste possible. En revanche, cette tâche vise à élargir la compréhension du concept de modèle : ici, il n'aide pas à comparer mais à abstraire la relation qui unit les deux cases. Une fois que celle-ci est comprise, il est inutile de retourner voir le modèle, il suffit d'appliquer la règle sur les autres items.

c) Comparaison auditive : il s'agit de retrouver parmi les trois syllabes prononcées celles qui sont identiques au modèle donné (modèle = tou ; items = tou ; tu ; tou).

Transposition analogique : il s'agit toujours d'une tâche de comparaison, on a toujours un modèle qui donne la consigne et avec lequel on doit comparer des items. Néanmoins, la comparaison est auditive, on peut travailler les yeux fermés ; les sons ne restent pas sous les yeux, il faut donc mémoriser la syllabe modèle pour comparer.

3. ÉVALUATION DES EFFETS DE L'INTERVENTION SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Nous nous attendons à ce que les élèves entraînés disposent des mêmes cadres conceptuels généraux que les élèves favorisés en entrant à l'École élémentaire, qu'ils soient capables d'auto-réguler leurs apprentissages et donc de mobiliser un mode de fonctionnement plus efficace. Si tel est le cas, on devrait pouvoir observer des effets de transfert de l'entraînement général sur l'apprentissage spécifique de l'écrit : les élèves défavorisés entraînés en Grande section devraient obtenir des performances équivalentes à celles obtenues par des élèves favorisés et significativement supérieures à celles des élèves de même milieu. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons conduit une évaluation longitudinale au cours des trois années scolaires qui ont suivi la fin de l'intervention.

3.1. Conditions de l'intervention

L'intervention s'est déroulée au cours d'une année scolaire et a concerné vingt-cinq élèves de Grande section. Au cours du premier trimestre, nous avons utilisé l'unité « Régulation de soi » et, le reste de l'année, l'unité « Comparaison » au rythme d'une à deux leçons cognitives de trente à quarante minutes par semaine et par élève : chaque élève a donc bénéficié d'une cinquantaine de séances en petit groupe dans l'année.

3.2. L'évaluation longitudinale (1995-1998)

3.2.1. Caractéristiques des groupes (entraîné et contrôles)

GE	Elèves entraînés en grande section	Milieu défavorisé	ZEP
GC1	Groupe Contrôle 1, même école que GE	Milieu défavorisé	ZEP
GC2	Groupe Contrôle 2, même quartier que GE	Milieu défavorisé	ZEP
GC3	Groupe Contrôle 3	Milieu favorisé	ZEP
GC4	Groupe Contrôle 4	Milieu très favorisé	ZEP

3.2.2. Les épreuves

À la fin de chaque année scolaire (CP, CE1 et CE2), ces cinq groupes ont été soumis à une évaluation lecture : au CP, nous avons utilisé la batterie de lecture Inizan (1983) ; au CE1 : l'épreuve des « 4 extraits » (Goigoux, 1993) et quelques tâches extraites d'« Arthur » (Bentolila, 1989) ; au CE2, l'épreuve de compréhension de lecture (Aubret et al., 1991).

3.2.3. Résultats (CP, CE1 et CE2) (5)

	CP 1996		compréhension /14		orthographe /17		vitesse /13		mots étrange /16	
	n =	Moyenne	é.-t	Moyenne	é.-t	m	é.-t	Moyenne	é.-t	
GE	22	10,35	5,06	8,09	4,79	5,52	2,98	10,30	5,78	
GC1	23	6,92	4,39	6,71	4,38	4,83	3,19	7,04	4,6	
GC2	21	6,24	4,4	6,57	4,61	4,14	3,24	6,76	4,79	
GC3	19	9,52	4,96	8,1	4,74	6,05	3,4	8,33	4,23	
GC4	25	8,45	5,42	6,60	4,76	5,70	4,07	8,4	4,4	

	CE1 1997		Arthur /59		4 extraits /24		CE2 1998		compréhension /33	
	n =	Moyenne	é.-t	Moyenne	é.-t	n =	Moyenne	é.-t		
GE	20	51,35	5,82	18,6	3,5	GE	19	23,37	4,37	
GC1	23	44,75	8,43	12,4	3,6	GC1	22	15,56	4,98	
GC2	21	45,27	8,69	12,53	4,1	GC2	21	16,11	6,73	
GC3	16	49,75	7,85	13,31	4,1	GC3	15	22,07	5,41	
GC4	24	52,13	5,11	16,33	4,29	GC4	23	25,05	4,97	

3.2.4. Analyse des résultats

À tous les post-tests, les élèves entraînés obtiennent en moyenne des scores en lecture statistiquement significativement supérieurs à ceux des élèves

contrôles défavorisés (6). Leurs résultats ne les différencient pas au moins jusqu'à la fin de la troisième année d'École élémentaire des élèves contrôles de milieu favorisé ou très favorisé. Ces résultats nous permettent de penser que les élèves entraînés ont — dans leur grande majorité — mieux appris à lire que les élèves contrôles de même milieu. L'entraînement aurait donc permis de compenser l'influence du milieu social durant les premières années de l'école élémentaire.

Les effets obtenus dans le domaine de l'apprentissage de la lecture sont sans aucun doute l'indice d'un transfert général et éloigné. Il nous paraît raisonnable de les attribuer en partie à l'amélioration de la capacité à comparer de façon systématique et à abstraire des relations arbitraires. Les performances démontrées par les élèves entraînés aux épreuves de lecture qui exigent un haut niveau de contrôle et la mise en œuvre de stratégies (Goigoux, 1993 et Aubret et al., 1991) nous permettent de penser qu'il faut aussi attribuer les résultats à l'accroissement des capacités d'auto-régulation cognitive. D'autres données confirment d'ailleurs cette deuxième interprétation : les élèves entraînés se montrent plus persévérants face à une situation-problème difficile, prennent plus de temps avant d'agir, planifient de manière plus efficace, sont plus exigeants à l'égard de leurs résultats que les élèves non entraînés de milieu défavorisé. Ils semblent donc mieux réguler leur fonctionnement cognitif de manière générale.

On pourrait objecter que l'efficacité du dispositif tient seulement à l'utilisation des tâches parallèles qui entraînent les savoirs et les savoir-faire relatifs à la langue et à l'écrit. Cet argument ne tient pas. En effet, si tel était le cas, les élèves des groupes contrôles défavorisés obtiendraient les mêmes performances en lecture que leurs camarades entraînés. Les observations auxquelles nous nous sommes livrée montrent en effet que les maitresses des groupes GC1 et GC2 fondent exclusivement leurs conduites éducatives sur ce type de tâches (Cèbe, 1994). Nous ne contestons pas la pertinence des pratiques pédagogiques qui visent directement la maîtrise des formes ou des contenus de la culture écrite et l'acquisition précoce de connaissances langagières spécifiques dans le domaine du langage et de la lecture (c'est la connaissance qui fonde l'expertise). Cela dit, il nous semble qu'elles restent insuffisantes pour les élèves issus de milieu populaire qui ne maîtrisent que de façon partielle les compétences cognitives et métacognitives indispensables à la réussite scolaire. C'est ce que tendent à montrer nos résultats. Pour reprendre l'expression de Brigaudiot, c'est donc bien dans une voie « cognitivo-didactique » qu'il nous semble nécessaire d'orienter les pratiques éducatives destinées aux élèves de milieu populaire.

4. CONCLUSIONS

Même si ces résultats revêtent un intérêt certain, nous devons toutefois les traiter avec prudence. D'abord, parce que les effectifs sont limités et, d'autre part, parce qu'il ne nous est pas encore possible de dissocier ce qui tient à la nature de l'intervention et à son application de ce qui tient à la personnalité de l'enseignante. En dépit de ces réserves, nous pensons que les pratiques éducatives décrites peuvent améliorer les conditions d'apprentissage dans lesquelles

on place les élèves de milieu populaire pour deux raisons : elles cherchent à intégrer les différentes conceptions de l'apprentissage et du développement et répondent aux déficits des élèves les moins performants.

NOTES

- (1) Le reste de la journée de classe est consacré aux activités habituelles de grande section.
- (2) Afin de faciliter la compréhension du lecteur nous illustrerons nos propos en utilisant la leçon n° 4 de l'unité « Comparaison » (cf. annexe 1).
- (3) Exemples de fonctions cognitives travaillées : explorer systématiquement, trier les informations pertinentes, prendre en considération plusieurs informations, identifier les critères distinctifs des objets, étiqueter verbalement, faire des hypothèses, anticiper, discriminer, comparer, mettre en ordre, mémoriser, induire, déduire, agir en fonction d'un modèle... (Haywood *et al.*, 1986).
- (4) Ces épreuves mesurent les capacités suivantes : le décodage de mots connus, rares, simples et complexes, la vitesse de lecture, la compréhension de phrases simples ou complexes (CP et CE1), la compréhension littérale de textes longs, l'anticipation de sens : texte « à trous », l'auto-contrôle des stratégies de lecture, la compréhension inférentielle (CE1 et CE2).
- (5) Pour apprécier l'importance de ces résultats, il faut signaler qu'au pré-test (début de GS), les trois groupes d'élèves défavorisés ont obtenu des scores significativement inférieurs à ceux des élèves favorisés. Avant le début de l'intervention, les sujets entraînés (GE) présentaient un même degré de préparation que leurs camarades de même origine sociale : ils devraient donc avoir la même efficience scolaire au CP. Signalons d'autre part qu'au CP, CE1 et CE2, les élèves entraînés ont été scolarisés dans la même école que les sujets GC1, ils ont donc eu les mêmes enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADEY, A., & SHAYER, M. (1994) : *Really Raising Standards : Cognitive intervention and academic achievement*. London and New York, Routledge.
- AUBRET, J., & BLANCHARD, S. (1991) : *L'évaluation des compétences d'un lecteur*. Issy les Moulineaux, EAP.
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris, L'Harmattan.
- BLAGG, N. (1991) : *Can we teach intelligence ? A comprehensive evaluation of Feuerstein's Instrument Enrichment Program*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- BORKOWSKI, J. G., & THORPE, P. K. (1994) : Self-regulation and motivation : a life-span perspective on underachievement. In D. SCHUNK & B. ZIMMERMAN, *Self-regulation of learning and performance, issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

- BROWN, A., L., BRANDSFORD, J., D., FERRARA, R., A., & CAMPIONE, J., C. (1983) : Learning, remembering and understanding. In J. FLAVELL & E. MARKMAN (Eds), *Handbook of child psychology cognitive development* (Vol. 3). New York, John Wiley & Sons.
- CASE, R., & OKAMOTO, Y. (1996) : The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61, 1-2.
- CÈBE, S. & PAOUR, J.-L. (1996) : Apprendre à apprendre à l'école maternelle. In S. Rayna, M. DELEAU & M. LAEVERS (Eds.), *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?* (pp. 103-122). Paris, Nathan-INRP.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., & ROCHEX, J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- CHARTIER, D. (1996) : An evaluation of two cognitive learning methods in adults on pre-qualification schemes : Logo and logical reasoning workshops (ARL). *European Journal of Psychology of Education*, Vol XI, n° 4, 443-457.
- DECI, E., L., RYAN, R., M., & WILLIAMS, G., C. (1996) : Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, Vol. 8, n° 3, 165-183.
- DOLLE, J.-M., & BELLANO, D. (1989) : *Ces enfants qui n'apprennent pas : diagnostic et remédiations*. Dijon, Paidós-Centurion.
- DWECK, C. (1986) : Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- GOIGOUX, R. (1993) : *L'apprentissage initial de la lecture, de la didactique à la psychologie cognitive (étude longitudinale)*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris V.
- GLOBERSON, T. (1983) : Mental capacity and cognitive functioning : Developmental and social class differences. *Developmental Psychology*, 2, 225-230.
- HAYWOOD, H. C., BROOKS, P., & BURNS, M. S. (1992) : *Bright start : Cognitive Curriculum for Young Children*. Watertown, Massachusetts, Charlesbridge Publishers.
- INIZAN, A. (1983) : *Le temps d'apprendre à lire*. Paris, Colin-Bourrellet.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992) : *Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA, MIT Press.
- KLAUER, K., J. (1997) : Training inductive reasoning : a developmental program of higher-order cognitive skills. In J. H. M. HAMERS & M. T. OVERTOON (Eds.), *Teaching thinking in Europe*. Utrecht, Sardes.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, P.U.L.
- LOARER, E., CHARTIER, D., HUTEAU, M., & LAUTREY, J. (1995) : *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. Berne, Peter Lang.
- LOARER, E. (1998) : L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. INRP, *Revue française de pédagogie*, n° 122, 121-161.

- NYBORG, M., NYBORG, R., & HANSEN, A. (1997) : Concept teaching as a strategy to prevent or reduce learning disorders. In MARTINEZ-BELTRAN, GARBO et LEBEER (Eds), *Is intelligence modifiable ?* Madrid, Editorial Brufino.
- PALACIO-QUINTIN, E. (1995) : Éducation cognitive au préscolaire chez les enfants de milieux socio-économiques faibles. *Psychologie et éducation*, n° 20, 37-47.
- PAOUR, J.-L. (1992) : Induction of logic structures in the mentally retarded : An assessment and intervention instrument. In C. HAYWOOD & D. TZURIEL (Eds.), *Interactive Assessment* (pp. 149-166). New York, Springer-Verlag.
- PAOUR, J.-L. & ASSELIN DE BEAUVILLE, É. (sous presse) : *Flexibilité des modalités de traitement chez des adolescents retardés mentaux en situation de libre exploration*.
- PAPERT, S. (1980) : *Jaillissement de l'esprit*. Paris, Flammarion.
- PASCUAL-LEONE, J., & IJAZ, H. (1989) : Mental capacity testing as a form of intellectual-developmental assessment. In R. J. SAMUDA, S. L. KONG, J. CUMMINS, J. PASCAL-LEONE & J. LEWIS (Eds.), *Assessment and placement of minority students*. Kingston, Hogrefe.
- PINTRICH, P. R., & SCHUNK, D., H. (1996) : *Motivation in education : Theory, research and application*. Englrwood Cliffs. NJ, Prentice-Hall, Inc.
- PLAISANCE, E., & RAYNA, S. (1997) : L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. INRP, *Revue française de pédagogie, l'éducation préscolaire*, n° 119, 107-139.
- ROCHEX, J.-Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, P.U.F.
- WONG, B. Y. (1991) : The relevance of metacognition in learning disabilities. In B. WONG & S. FRASER (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 231-259). San Diego, Londres, Academic Press.
- ZIMMERMAN, B., J., & SCHUNK, D., L. (1989) : *Self-regulated learning and academic achievement : theory, research and practice*. New York, Springer-Verlag.

ANNEXE

Feuilles d'exercices de l'unité
"comparaison"

<p>Exercice 1a</p>	<p>Exercice 1b</p>	<p>Exercice 2</p>	<p>Exercice 3a</p>	<p>Exercice 3b</p>
<p>Exercice 4a</p>	<p>Exercice 4b</p>	<p>Exercice 5</p>	<p>Exercice 6</p>	<p>Exercice 7a</p>
<p>Exercice 7b</p>	<p>Exercice 8</p>	<p>Exercice 9a</p>	<p>Exercice 9b</p>	<p>Exercice 9c</p>
<p>Exercice 10a</p>	<p>Exercice 10b</p>	<p>Exercice 11a</p>	<p>Exercice 11b</p>	<p>Exercice 12a</p>
<p>Exercice 12b</p>	<p>Exercice 13a</p>	<p>Exercice 13b</p>	<p>Exercice ...</p>	<p>Cette page récapitule les feuilles d'exercices de l'unité "comparaison". Dans le programme, ils sont présentés sur des feuilles de papier au format standard</p>

RÔLE DU CONTEXTE DANS L'APPRENTISSAGE PREMIER DE L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE MATERNELLE

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU
IUFM de Toulouse-CeRF

Résumé : L'article pose le problème de la relation au savoir élaborée à l'École maternelle à propos de l'apprentissage premier de l'écriture. Nous faisons l'hypothèse que la nature des tâches graphiques servant d'entraînement grapho-moteur ainsi que les modalités des interactions maître-élève, à propos de l'objet de savoir comme de l'activité des élèves, contribuent à construire un contexte spécifique qui n'est pas sans conséquences sur la signification que donnent les élèves à la tâche scolaire et, au-delà, à l'objet de savoir concerné, le langage écrit.

1. APPRENDRE A ÉCRIRE À L'ÉCOLE MATERNELLE : LA SUPRÉMATIE DES APPRENTISSAGES FORMELS

A l'École maternelle, l'enseignement ne porte pas sur des contenus disciplinaires mais sur des domaines d'activités, pour répondre au caractère global du développement de l'enfant. Si, comme le précisent les textes officiels de 1995, « à aucun moment l'organisation des savoirs ne relève du découpage traditionnel des disciplines scolaires », les maîtres doivent cependant veiller à « définir des dominantes ». C'est à dire que, pour l'enseignant, les connaissances disciplinaires sont incontournables pour définir les objectifs et organiser les tâches appropriées. Ces recommandations conduisent à élaborer des situations d'apprentissage qui, du point de vue de l'élève, « relèvent de plusieurs domaines d'activités, sinon de tous » mais dont le maître aura par ailleurs défini des objectifs, non accessibles à l'élève. De plus, comme il est admis que l'enfant apprend en jouant, les séquences présentent fréquemment un aspect ludique qui peut, de surcroît, contribuer à obscurcir les rapports entre le « contexte pédagogique et l'objectif poursuivi » (Brossard, 1993). Autrement dit, les supports pédagogiques occulteraient bien souvent les intentions didactiques visées. A l'heure actuelle de nombreux auteurs questionnent les conséquences des situations scolaires ambivalentes, réductrices ou faussement concrètes, sur la relation au savoir élaborée par l'élève.

Nous allons voir comment l'apprentissage premier de l'écriture en Maternelle illustre ces remarques, du point de vue, d'une part, de la nature des tâches proposées et , d'autre part, des modalités interactives enseignant-élève à propos du savoir et de l'activité même de l'élève.

1.1. Les conceptions habituelles

La plupart du temps, dans les Écoles maternelles, l'apprentissage premier de l'écriture (qui débute habituellement par la copie du prénom) est préparé par diverses activités motrices, visuelles et graphiques. L'objectif est d'installer des « pré-requis » qui sont supposés pouvoir être ensuite réinvestis au cours de l'activité d'écriture. Ce qui est visé, à terme, c'est la mise en œuvre par l'enfant d'automatismes grapho-moteurs, nécessaires à la maîtrise de l'écriture cursive, compétence attendue en fin de cycle 1.

Les travaux de L. Lurçat sur la genèse de la trace (1974), ont fourni les bases théoriques d'une action pédagogique préparatoire à l'écriture privilégiant de façon quasi exclusive les aspects formels de l'écriture, l'entraînement moteur, les exercices répétitifs, une gradation rigoureuse dans le choix des tâches. Ce qui induit, d'une part, le principe d'une continuité fonctionnelle entre le geste et le sens et, d'autre part, l'idée que l'apprentissage se déroule de façon linéaire allant du simple au complexe, par juxtaposition d'éléments. Dans cette optique, comme le souligne Lurçat, « le but de l'écriture est, primitivement, la réalisation de la forme des lettres, c'est une activité de reproduction d'un modèle ». De la sorte, ce qui domine c'est bien l'aspect graphique de l'écrit, l'aspect langagier étant considéré comme un élément tardif dans la genèse. La centration sur les seuls aspects formels réduit l'écrit à une activité gestuelle et néglige le fait que c'est un objet social et culturel, un langage et non uniquement une trace.

De nombreux auteurs s'élèvent contre cette conception. Pour E. Ferreiro (1990), « l'attention aux aspects formels de l'écriture est ce qui s'acquiert le plus facilement ». Ferreiro stigmatise les pratiques scolaires qui « prétendent que l'on apprend seulement au moyen de la répétition, de la mémorisation, de la copie systématique du modèle, de l'automatisme », et défend l'idée selon laquelle c'est la compréhension du fonctionnement du système d'écriture qui est fondamentale. De même, au début du siècle, Vygotsky (1934/1985) critiquait la centration sur les aspects techniques de l'écriture : « ceux qui continuent de considérer comme l'un des principaux obstacles le développement de la musculature fine et d'autres éléments liés à la technique de l'écriture ne voient pas les racines de la difficulté là où elles sont réellement et prennent pour cause centrale, fondamentale ce qui n'est qu'accessoire ».

Cependant, le nécessaire apprentissage de la trace reste une préoccupation majeure dans les Écoles maternelles. Quelles sont les pratiques en usage sur le terrain ?

1.2. Les pratiques scolaires

Peu de recherches portent sur la nature des activités préparatoires à l'écriture à l'École maternelle. Cependant, une enquête réalisée par Cambon et Lurçat en 1981 nous éclaire sur les pratiques, qui n'ont guère évolué depuis. En classant les réponses aux questionnaires, les auteurs établissent la distinction entre les préparations dites « indirectes » et les préparations « directes » à l'écrit.

ture, en Moyenne comme en Grande section. La préparation indirecte recouvre la maîtrise des gestes et de l'espace, les exercices de la fonction symbolique, les exercices mettant en jeu l'analyse, les classifications et la mémoire, enfin les attitudes et motivations. La préparation directe concerne le dessin, le graphisme (repérages dans l'espace graphique, tracés fictifs dans l'espace, modèles de formes diverses, courbes à reproduire avec trajectoire), l'étude de la trajectoire des lettres et de leurs liaisons, les liaisons visuo-graphiques et graphico-phonétiques et la familiarisation avec le langage écrit.

A la suite de cette enquête, les auteurs constatent que, d'une façon générale, dans ces classes, l'accent est mis principalement sur le versant geste habile de l'écriture. Son aspect langage écrit semble très peu être l'objet d'une préparation.

L'approche du code, de la signification sont exercés dans d'autres situations, souvent hors contexte d'écriture (mettre en ordre des images séquentielles, exercer la fonction symbolique, etc.).

Cette étude confirme les observations ponctuelles sur le terrain et les réponses des enseignants pour qui les exercices graphiques sont essentiels pour installer les compétences attendues pour l'écriture.

Mais que recouvrent, concrètement, ces « exercices graphiques » ?

1.3. Les exercices graphiques

Ils ont pour but de proposer à l'élève la copie et la répétition de motifs, de formes standardisés. Les élèves doivent reproduire le plus fidèlement possible et répéter avec régularité diverses formes : cercles, arceaux, boucles, traits, arabesques, etc., censés représenter des fragments de lettres. Ces exercices sont la plupart du temps présentés sous forme ludique de dessins à décorer ou compléter. C'est ainsi, par exemple, que les « écailles du poisson » ou les « tuiles du toit » figurent les arceaux, traditionnellement nommés « ponts » ou « cannes », considérés comme représentant les parties des lettres « m » ou « n ». Le tracé des lettres « l », « e » ou « g », sera étudié en dessinant des suites de boucles figurant la « fumée du train » ou les « cheveux », etc. Par la suite, ces formes seront reproduites pour elles-mêmes, combinées entre elles, selon la trajectoire conventionnelle de l'écriture. Dans cette optique, il suffirait ensuite, pour écrire, de rassembler ces morceaux épars pour composer les lettres, les mots.

De la sorte, le graphisme d'écriture est éduqué hors contexte écriture, et les analogies fréquemment utilisées (le « serpent » pour le « s », la « canne » ou le « pont » pour le « n » ou « m », etc.) attirent d'autant plus l'attention de l'élève sur les aspects formels de l'écrit. Or, les habiletés graphiques ainsi exercées ne se transfèrent pas toujours automatiquement dans les situations d'écriture. Les difficultés éprouvées par certains élèves pour écrire, malgré les entraînements réalisés tout au long de leur scolarité en Maternelle, en témoignent quotidiennement. C'est comme si les élèves ne reconnaissaient pas dans les mots ou lettres, les formes éduquées par ailleurs.

Cependant, le graphisme a ses propres finalités qu'il convient d'identifier. Il permet, en particulier, de développer les activités d'observation, de lecture et copie d'un modèle, de motricité fine. Il contribue, comme d'autres activités, à installer les règles du « jeu scolaire » : attention, application, compréhension et respect d'une consigne, anticipation, organisation de l'action, achèvement de la tâche, etc. (Zerbato-Poudou, 1997). Mais il ne peut, en aucun cas, être un substitut d'écriture, même si certaines habiletés graphiques sont acquises. D'ailleurs, dans sa recherche, Ferreiro constate qu'à un bon niveau graphique d'écriture ne correspond pas nécessairement un bon niveau de conceptualisation de l'écrit : il n'y a pas de relation entre l'écriture correcte du prénom et la compréhension du fonctionnement du code. Autrement dit, il n'y a pas de continuité fonctionnelle entre l'acte moteur et le processus de conceptualisation. Dans cette perspective, la centration sur les aspects graphiques pour obtenir une « bonne » écriture n'offre pas à l'élève un support pertinent pour une activité exploratoire de la langue écrite.

On peut dès lors s'interroger sur la nature du rapport au savoir élaboré dans les classes maternelles grâce aux traditionnels exercices graphiques. En effet, placés, par exemple, devant un dessin à compléter, un motif à reproduire, quelles représentations les élèves se font-ils de la tâche, de quelle nature est l'objet de savoir qu'ils sont en train de construire et de s'approprier ?

Ces diverses remarques interrogent la pertinence des situations scolaires habituellement proposées pour l'apprentissage de l'écriture et, au delà, le rôle du contexte dans cet apprentissage, en particulier dans l'élaboration du sens que l'élève donne à son activité scolaire.

2. LE RAPPORT AU SAVOIR

Charlot, Bautier, Rochex (1992) définissent le rapport au savoir comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ». La valeur attribuée par l'élève aux travaux scolaires est en relation avec le sens qu'il donne à son activité, à l'acte d'apprendre comme aux contenus de l'activité. Ainsi, comme le soulignent les auteurs, si l'attribution de sens dépend de l'identité même des individus, la nature du contexte scolaire et les situations proposées par l'enseignant ont une part non négligeable dans ce processus de construction de sens, sens du savoir et construction de soi.

2.1. Rapport au savoir et nature de la tâche

L'enquête de Charlot, Bautier, Rochex montre que la plupart des élèves en difficulté ont du mal à faire le rapport entre les savoirs disciplinaires visés par la situation d'apprentissage et l'exercice ponctuel qu'ils exécutent. Dans ce cas, l'exercice semble avoir une finalité en soi. Il n'est pas perçu comme un moyen de s'approprier un savoir « objet » de l'apprentissage. De ce fait, il y aurait un décalage entre les significations accordées à la tâche par l'enseignant, d'une part, et par les élèves, d'autre part. Les analyses de Brossard (1993) mettent en évidence que de nombreux élèves réalisent le comportement attendu, c'est-à-

dire répondent correctement à la consigne, sans avoir compris l'objectif didactique de la tâche. Pour eux, par exemple, écrire un mot sous une image, c'est d'abord répondre à la consigne plutôt que de faire un exercice de lecture (ils repèrent le mot adéquat par identification globale, alors que pour, l'enseignant, la tâche consiste à reconnaître le son étudié, autrement dit, effectuer un travail sur la correspondance grapho-phonétique). Par ailleurs, les aspects matériels de la tâche dominant bien souvent dans les représentations que s'en font les élèves. La remarque citée par Rogovas-Chauveau et Chauveau (1994) à propos d'un élève de Cours préparatoire, en est un bon exemple. A la question « comment tu fais pour lire », l'élève répond « je peux pas lire, j'ai pas de ciseaux ». Dès lors, comprendre les finalités de la tâche semble être une des conditions pour que l'élève attribue du sens à son activité.

En ce qui concerne l'apprentissage premier de l'écriture, nous avons vu que les entraînements grapho-moteurs, par le biais des exercices graphiques, proposaient aux élèves des tâches qui n'ont objectivement aucun rapport avec l'activité d'écriture. En effet, dans ce cas, le maître construit ses exercices sur des analogies (que l'élève aura à charge de décrypter), en se référant aux seuls aspects grapho-moteurs des systèmes graphiques dont il propose l'amalgame, oubliant en cela les autres fonctions des activités graphiques sollicitées. Nous avons montré ailleurs (Zerbato-Poudou, 1998), par l'élaboration de grammaires graphiques, que les différentes activités graphiques scolaires (graphisme, dessin, écriture) se distinguaient non seulement du point de vue de leurs règles de fonctionnement mais également de leurs finalités, des fonctions sollicitées, comme de la nature même de l'objet graphique (social ou scolaire). Effectivement, en dessinant « la pluie qui tombe », l'élève ne trace pas des verticales, pas plus qu'il n'écrit l'amorce d'un « t » ou « d ». Il se situe dans un contexte de dessin et non de tracé de formes ou d'écriture. Placé devant un écrit, il sait que le contexte est différent et il en connaît les enjeux.

En résumé, on ne peut proposer sans dommages d'apprendre les tracés nécessaires à l'écriture par le biais d'autres activités graphiques. Il ne s'agit pas du même système graphique, la signification donnée à la tâche n'est pas la même. Dans cet apprentissage de l'écrit, on comprend dès lors l'importance de la nature de la tâche qui peut entraîner l'élève dans un rapport à l'écrit basé uniquement sur le tracé d'une forme plutôt que sur l'appropriation d'un langage.

2.2. Rapport au savoir et contextualisation linguistique

Cependant, la situation de résolution d'une tâche s'inscrit dans un contexte plus global. L'interaction sujet-objet ne peut plus être considérée isolément du contexte qui participe à la construction de la connaissance. M. Grossen (1988) montre que les élèves placés dans une situation de test doivent, en même temps, résoudre le problème posé par la situation elle-même, et donner une signification à celle-ci comme à l'activité qu'ils y déploient. Elle conclut que « ces recherches provoquent un changement de regard sur le développement cognitif. Du point de vue psychologique, elles montrent la nécessité de re-situer les activités cognitives de l'élève dans le contexte social dans lequel elles sont mises en œuvre ». Dès lors, ainsi que le souligne Brossard (1992), « la source

des difficultés ne serait pas à chercher dans des dysfonctionnement internes de tel élève, mais dans une moindre capacité à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires ».

En effet, la forme que prend le contexte scolaire et les ressources qu'il mobilise (sociales, symboliques) peuvent rendre plus ou moins lisibles les intentions didactiques de l'enseignant. Dans cette même perspective théorique, Amigues et Zerbato-Poudou (1996) considèrent les situations scolaires, et par extension la classe, comme « des organisations cognitives », à l'origine des acquis scolaires. De ce fait, ces situations sont à envisager, non seulement du point de vue de la nature des tâches proposées pour acquérir le savoir visé, mais, également, du point de vue des échanges, des interactions verbales qui se produisent à propos, non seulement du savoir, mais également de l'activité mise en œuvre par l'élève.

Autrement dit, la manière dont le maître nomme le savoir, le concrétise, organise le passage à l'abstraction, comme sa manière de guider l'action de l'élève (aide concrète, injonctions ou tentatives de décontextualisation visant à la généralisation de l'action), contribuent à définir le statut du savoir et à spécifier la nature de l'activité de l'élève. De la sorte, la signification que donnent les élèves à leur activité dépend étroitement des « formats » d'échanges (Bruner, 1984) élaborés par le maître en situation de régulation de l'action. La nature de la relation au savoir est ainsi également dépendante de la nature des formats d'échanges, de l'espace discursif élaboré en situation scolaire.

Dans la situation d'apprentissage premier de l'écriture, les interventions de l'adulte visent principalement à aider l'élève dans la régulation de son action motrice. Or, dans quelle mesure ces interactions permettent-elles à l'élève d'attribuer à son activité le sens attendu ? Sur quels aspects du savoir le maître attire-t-il l'attention ? Comment s'effectue la décentration par rapport aux aspects matériels de la tâche ? Le guidage de l'action centre-t-il l'élève sur une activité de conformité graphique ou sur l'appropriation d'un objet social, l'écrit ? Ces questions nous conduisent à prendre en compte la forme des interactions scolaires. Car il ne suffit pas de placer les élèves dans une situation de copie de mots pour que, de fait, ils se situent dans une activité d'écriture. L'accompagnement verbal joue également un rôle, nous verrons en effet, dans un des extraits de dialogues, comment un élève découvre qu'il est en train d'écrire.

3. RAPPORT AU SAVOIR ET ESPACE DISCURSIF : LES ENJEUX

L'analyse de dialogues, en situation d'écriture, permet de comprendre dans quelle mesure les interactions verbales jouent un rôle dans la construction du sens et constituent un outil dans l'élaboration du rapport au savoir des élèves.

3.1. Centration sur la forme

Le dialogue suivant a été recueilli dans une Grande section de Maternelle.

La tâche consiste pour l'élève à copier en cursive : « je suis un garçon » (le modèle est placé sous ses yeux). Dans la situation observée, il manque un arceau au "n" du mot « un » écrit par l'élève.

(M=maitresse, E=élève)

M : *alors regarde bien, là moi je peux bien lire « je suis » (elle montre le début de la phrase) et là, est-ce que tu as fait exactement comme le modèle ? où est ce que tu t'es trompé ? Là regarde bien ici, est-ce que tu as fait pareil ? est-ce que tu as écrit pareil ? regarde bien.*

E : *non.*

M : *qu'est ce qui est pareil d'abord ? qu'est ce qui est pareil ? ça et ça c'est pareil, c'est vrai. Où est ce que c'est pas pareil que moi, où est ce que ce n'est pas comme mon modèle ? à quel endroit ?*

E : *là !*

M : *non, là c'est pareil que moi, où est ce que ce n'est pas pareil ?*

E : *là !*

M : *là, d'accord, alors on va l'effacer, tu veux ? voilààà ! alors est-ce que tu veux que je te l'écrive pour te montrer comment je fais ? oui ? je vais te l'écrire. D'abord je pars d'en bas, je monte, je redescends, sur le trait, je tourne, je remonte, je redescends sur le trait (pour le « u »), là je tourne, je fais un pont, un deuxième pont et une vague (pour le « n »). A toi, fais le là, je suis sûre que tu vas réussir, allez vas y !*

Dans ce court extrait, on voit comment l'enseignante gère la situation en attirant immédiatement l'attention de l'élève sur l'erreur, puis en prenant en charge elle-même, concrètement, sa correction.

On constate, en premier lieu, qu'il n'est fait aucune référence aux lettres, seulement à certaines formes. On retrouve les analogies dont nous avons parlé plus haut : les « ponts » et les « vagues ». Ce codage, destiné à faciliter la mémorisation du « portrait » de la lettre, conduit à ancrer l'action dans le domaine de la forme et non de l'écrit. Cette concrétisation ne facilite pas le passage d'un espace de dessin à un espace d'écriture. La lettre est traitée dans ses aspects formels et non comme une entité faisant partie d'un mot.

Par ailleurs, le type de guidage de l'action (aide concrète qui se substitue à l'action de l'élève) ne permet pas à l'élève d'élaborer une réflexion sur l'écrit, sur ses modes de fonctionnement, sur la configuration des lettres, mais attire son attention sur des habiletés motrices. L'enseignante procédant elle-même à la correction, la décentration par rapport à l'action concrète est rendue difficile. De ce fait, l'élève n'est pas confronté à un langage écrit mais à un processus de conformisation.

3.2. Centration sur l'activité

Nous proposons à présent la lecture d'une situation interactive où l'on voit comment, par le biais des énoncés de l'enseignante, l'élève comprend dans quel domaine se situe son activité.

Le dialogue suivant a été recueilli dans une Moyenne section de Maternelle. La tâche consiste pour l'élève à copier le mot NCEL écrit en majuscules d'imprimerie sous ses yeux. Une seule lettre est tracée par l'élève, le « O ».

M : est-ce que tu as su écrire NCEL ?

E : oui.

M : oui... tu as tout écrit ?

E : non ! j'ai fait le rond.

M : oui, tu as écrit une lettre, celle ci, comment elle s'appelle déjà ?

B : un rond.

M : oui, mais c'est un « O ». Tu as su écrire le « O », est-ce que tu as su écrire les autres lettres ?

(E. fait un signe de tête négatif, et insiste)

E : c'est un rond !

M : oui, pour écrire le « O » de NCEL il faut tracer un rond. Mais c'est un « O »

E : c'est un « O » ? (étonné)

M : oui.

E : alors, je sais écrire !

De prime abord, le tracé de la forme domine chez l'élève qui inscrit son action dans une activité graphique, non scripturale : le dessin d'un rond et seulement celui ci. Il se focalise spontanément sur cette forme qui est la première soumise à apprentissage à l'école maternelle (penser aux commentaires à propos du dessin du bonhomme : « un rond pour le ventre, un pour la tête », etc.). Cependant, l'adulte, en assignant à cette forme un autre statut, en nommant la lettre par son nom usuel et en la situant dans le contexte du mot, attire l'attention sur le savoir en jeu et la nature de l'activité exercée. Ce qui permet à l'élève de se détacher alors de la seule relation graphique pour attribuer à son activité un sens différent : il n'est plus seulement en train de tracer une forme, il est en train d'écrire. Il est évident que l'élève ne découvre pas, *ipso facto*, ce qu'est l'écrit, mais il envisage de ce fait son activité d'un autre point de vue. D'ailleurs, il poursuivra ultérieurement son travail de copie en essayant de reproduire les autres lettres, ce qu'il n'avait pas jugé utile de faire auparavant.

CONCLUSION

Si l'activité d'écriture nécessite la domestication de la trace, pour autant, la trace doit-elle domestiquer l'élève ? Autrement dit, dans le cadre d'une réflexion sur la relation de l'élève à la langue écrite, dans quelle mesure la centration précoce et obsessionnelle sur les aspects formels de l'écrit ne conduit-elle pas l'élève à élaborer un rapport au savoir uniquement fondé sur un processus de conformisation graphique, réduisant l'activité d'écriture à sa seule dimension concrète.

Dans cet article, nous avons émis l'hypothèse que le rapport au savoir élaboré par les élèves est étroitement dépendant du contexte dans lequel il est mis en œuvre. Nous avons plus particulièrement souligné deux dimensions de la relation éducative qui nous paraissent fondamentales pour la construction de la relation au savoir « langue écrite » : la nature des tâches ainsi que les interactions verbales à propos du savoir et de l'activité de l'élève.

La description des pratiques pédagogiques privilégiant l'entraînement gestuel au travers des exercices graphiques montre que les tâches reposant sur des analogies graphiques et l'amalgame dessin-graphisme-écriture présentent des difficultés d'interprétation pour l'élève qui, de ce fait, rencontre des obstacles pour identifier les finalités didactiques de la tâche.

D'autre part, l'analyse des dialogues permet d'observer qu'effectivement, des contextes scolaires différents d'interactions proposent des formats d'échanges et des relations au savoir différents face à une même tâche de copie. La construction du sens dépend de la nature de ces formats. Dans l'une des situations, l'objet de savoir est décrit dans ses aspects formels, dans l'autre il est référé au fonctionnement du langage écrit. De même, dans l'une des situations, l'élève est centré sur la réussite technique de la tâche, alors que dans l'autre, il est centré sur la signification de son activité de scripteur. Chacun des contextes privilégie une relation spécifique au savoir. Ainsi, la façon de nommer le savoir comme celle de commenter l'activité de l'élève ne sont pas des éléments anodins dans la signification que peuvent donner les élèves à leur activité.

À l'heure actuelle, la pédagogie de l'apprentissage premier de l'écriture n'est pas remise en cause et repose toujours sur l'entraînement grapho-moteur à l'aide d'exercices graphiques principalement proposés par les revues pédagogiques et faisant l'amalgame entre motifs graphiques, dessin, écriture. Il devient à présent nécessaire d'élaborer une réflexion sur ce thème afin de préciser les spécificités de chacune des activités graphiques scolaires, leurs finalités et les fonctions qu'elles développent pour re-situer chacune d'elles dans son champ de significations (Zerbato-Poudou, 1998). De la sorte, l'apprentissage de l'écrit, du point de vue de la trace, pourrait s'exercer dans un cadre différent où les exercices graphiques ne seraient plus un préalable à l'action mais une réponse aux éventuelles difficultés d'écriture. Dans cette optique, il s'agit de rendre signifiante l'étude et la reproduction de la trace. Nous avons, par ailleurs, montré (Zerbato-Poudou, 1994) que la verbalisation de l'action ainsi que l'activité conjointe d'évaluation suppléent la maîtrise motrice et permettent à l'élève de donner du sens à son activité. Il va sans dire que la nature historique et sociale de l'écrit est une dimension fondamentale qu'il convient de ne pas négliger dans cet apprentissage.

Ces réflexions nous incitent à prolonger les études sur la question de la relation au savoir afin d'aboutir, par une analyse plus fine des situations scolaires, à élucider ce qui, dans la relation pédagogique, peut faire obstacle à la compréhension des intentions didactiques de l'enseignant comme à la construction épistémique et identitaire du savoir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMIGUES, R., ZERBATO-POUDOU, M.T. (1996) : *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris, Dunod.
- BROSSARD, M. (1992) : Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire, *Enfance*, 4, 189-200.
- BROSSARD, M. (1993) : Situations scolaires et apprentissage de l'écrit. *L'élève apprenti lecteur. L'entrée dans le système de l'écrit*. Paris, INRP-Cresas, 10.
- BRUNER, J. (1984) : Contextes et formats. *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*. Presses universitaires de Rennes 2.
- CAMBON, LURCAT (1981) : Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'École maternelle ? *INRP Revue française de pédagogie*, 54, 7-22.
- CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX (1992) : *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Colin.
- FERREIRO, E. (1990) : *Lire écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?* Lyon, CRDP.
- GROSSEN E. (1988) : *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et élève en situation de test*. Fribourg, Delval-Cousset.
- LURCAT, L. (1974) : *Études de l'acte graphique*. Paris, Mouton.
- ROGOVAS-CHAUVEAU, E., et CHAUVEAU, G. (1994) : L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle. *Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP* ; Paris
- VYGOTSKY, L.S. (1934) : *Pensée et langage*. Paris, E S F, trd. 1985.
- ZERBATO-POUDOU, M.T. (1994) : De la trace au sens. Rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture chez de jeunes enfants de maternelle. Thèse de 3ème cycle, Sciences de l'éducation, Université de Provence
- ZERBATO-POUDOU, M.T. (1997) : A quoi sert le graphisme ? *Les Cahiers pédagogiques*, 352, 52-54.
- ZERBATO-POUDOU, M.T. (1998) : Concevoir et conduire des activités en Maternelle : le cas de l'écriture. *L'école maternelle, fonctionnements, domaines d'activités et apprentissages des élèves*, Paris, Dunod, à paraître.

LECTURE, ÉCRITURE ET GESTES PROFESSIONNELS

Gérard SENSEVY
IUFM de Bretagne

Résumé : Cet article a été écrit sur la base de l'analyse partielle d'une leçon effectuée au CE1 par un professeur en formation (PE2). L'objectif de cette leçon consistait à établir une fiche d'écriture-réécriture centrée sur la « cohérence textuelle ». À l'aide d'éléments théoriques fournis par la didactique des mathématiques et grâce à une analyse de cette leçon produite par un groupe de cinq maîtres-formateurs, j'essaie de déterminer certaines des conditions qui doivent nécessairement sous-tendre les gestes professionnels envisagés ici, qui consistent à organiser l'étude de productions d'élèves en vue d'élaboration de la grille de « critères » plus haut mentionnée. Je montre en particulier que ces gestes professionnels supposent à la fois une étude didactique spécifique des connaissances qui doivent être construites par les élèves et la prise en compte de nécessités tenant à la nature même de la relation didactique.

INTRODUCTION

Cet article s'insère dans une perspective générale d'étude des gestes professionnels par lesquels les professeurs initient et maintiennent la relation didactique avec leurs élèves. Le travail exploratoire sur lequel il s'appuie a été produit dans le cadre plus vaste d'une recherche en cours, relative à la production d'écrit au CE1, recherche en particulier attachée à décrire les techniques par lesquelles les enseignants organisent le travail des productions écrites de leurs élèves.

La leçon analysée ici s'est faite dans le cadre d'un stage « filé », au cours duquel des professeurs-stagiaires (PE2) trouvaient matière à rédiger leur mémoire professionnel. (1)

L'analyse qui suit porte donc sur une seule séance, produite par un professeur-stagiaire, au sein d'un dispositif que je décrirai plus bas. Je l'ai dit, cette étude se veut avant tout exploratoire, dans la perspective à moyen terme d'une étude comparée des différentes didactiques.

1. GESTES PROFESSIONNELS, TECHNIQUES DIDACTIQUES

1.1. Le paradigme de la recherche

La recherche décrite ici prend place dans un paradigme fondé sur les deux organisations théoriques suivantes (2) :

- celle élaborée par Bourdieu (1980, 1992, 1993, 1994, 1997), qu'on peut caractériser, sous une certaine description, comme une théorie de la pratique fondée sur la relation habitus-champ ;

- celle propre à la didactique des mathématiques, à la fois pour ce qui concerne la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986, 1996), l'approche anthropologique du didactique (Chevallard, 1992, 1996), et la perspective « schématique » développée par Vergnaud (1996a, 1996b).

Dans ce paradigme, les techniques développées par le professeur peuvent ainsi se considérer comme des habitus, en tant que « systèmes de schèmes » (Bourdieu, 1992), au sein d'un « travail d'institution » (Bourdieu, 1993) qui organise la classe comme une communauté didactique. La théorie didactique (des mathématiques) peut alors fournir des éléments pour l'identification et la nominalisation de ces systèmes de schèmes (3). Dans le cadre de cet article, je me suis intéressé à un ensemble de techniques particulières, par lesquelles le professeur confronte les élèves à des productions de leurs pairs, le but de cette confrontation consistant dans l'élaboration d'une grille d'écriture-réécriture. Cet ensemble de techniques peut s'appréhender comme un « geste professionnel », dont je donnerai la définition suivante : un geste professionnel est une technique (ou un ensemble de techniques) didactique dont la production vise à l'instauration ou au maintien de la relation didactique (4). J'envisage en particulier, dans cet article, un geste professionnel particulier, dont je tente de montrer qu'il est organiquement nécessaire à l'établissement de significations communes au professeur et à l'élève, et que je nommerai « aménagement du milieu ». (Je donne plus bas une définition de la notion de « milieu » : paragraphe 2.2.2).

1.2. Un geste professionnel en lecture-écriture

Avant de les décrire plus en détail, je voudrais insister sur l'aspect à la fois didactique et transdidactique des techniques de confrontation des élèves aux productions de leurs pairs. Didactique, puisqu'il ne peut être question de les produire sans une analyse fine des contributions d'élèves, analyse devant reposer sur une bonne connaissance des enjeux de savoir de l'activité. Transdidactique, puisque c'est désormais dans toutes les disciplines que didacticiens et Instructions officielles se rencontrent pour affirmer la nécessaire prise en compte de l'élève **tel qu'il est**, à travers ses représentations et ses productions. Dans toutes les disciplines, donc, le professeur doit pouvoir mobiliser des techniques qui devront lui permettre tout d'abord de recueillir des productions d'élèves, pour ensuite organiser l'analyse de leurs manques et de leurs réussites par les élèves eux-mêmes, au sein d'un dispositif de type formatif, jusqu'à l'obtention d'outils dirigeant en retour les futures productions.

Si l'on considère donc l'activité du professeur comme exercée sur la base d'un **répertoire** (5) de gestes professionnels, de techniques didactiques, on conçoit donc que ce répertoire doit désormais s'agrandir pour inclure des techniques spécifiques du **travail** des productions écrites des élèves.

2. ANALYSE EXPLORATOIRE

2.1. Le dispositif

L'organisation didactique dans laquelle s'insère la leçon analysée ici est la suivante.

Les élèves d'une classe de CE1 ont été engagés, sur plusieurs mois, dans l'écriture collective d'un conte, en parallèle avec une autre classe de CE1 de l'école. Le travail consistait en fait en l'écriture croisée de deux contes, selon l'ossature des « moments du récit » utilisée dans la classe pour l'analyse. Les deux classes ont commencé par écrire collectivement l'état initial pour chacun de leur conte. Elles ont ensuite échangé leur production, chacune écrivant la deuxième partie du conte, toujours collectivement, sur la base de la première rédigée par l'autre classe, et ainsi de suite. Chaque classe a donc participé à l'écriture croisée de deux contes.

Dans l'une des dernières séances d'écriture, les élèves ont eu à compléter, cette fois individuellement, un texte lacunaire. Cet exercice trouvait donc un certain enjeu « pragmatique » dans son inclusion au sein d'un projet général d'écriture.

La séquence analysée ici consiste, pour la PE2 enseignante, à organiser l'analyse, à des fins de production d'une grille d'écriture-réécriture, de trois textes choisis.

Le dispositif de recherche comporte au plan du recueil des données les trois temps suivants :

- enregistrement vidéo de la séquence produite par la PE2 ;
- enregistrement audio de l'entretien PE2-MF (Maitre-Formateur) titulaire de la classe suivant la séance ;
- dans une troisième temps, cinq MF (dont la titulaire de la classe) exerçant en CE1 ou CE2, après visionnage de l'enregistrement vidéo de la séance, en ont produit par écrit une analyse, suivie d'un court débat enregistré.

Cette méthodologie, on le voit, inclut l'étude, par des praticiens chevronnés, d'une leçon produite par un professeur débutant. Je fais ainsi l'hypothèse que l'identification des dysfonctionnements (quasi-inévitables) présents dans la production du « novice » va permettre aux experts de dégager en creux les techniques qui semblent convenablement maîtrisées dans l'intervention étudiée ; celles dont la maîtrise paraît insuffisante ; et aussi, et surtout, celles qui sont **manquantes** de l'avis du professeur chevronné.

Mon but est alors, d'une part, de rendre intelligibles certaines des nécessités sur lesquelles reposent des techniques aussi complexes que celles envisagées ici, sans lesquelles on ne saurait envisager les ambitieuses ingénieries qui peuplent la littérature didactique ; d'autre part, de mieux comprendre les difficultés qui rendent problématique leur transmission et leur appropriation par les professeurs en formation (6).

2.2. L'expérimentation

Je suivrai la méthode suivante pour construire mon analyse : je ferai d'abord une description synthétique de la séance, en montrant quels ont pu être, selon moi, les moments-clés qu'une certaine forme de théorisation de l'action permet d'identifier (2.2.1). Je rendrai compte ensuite des éléments centraux présents dans l'analyse des MF (2.2.2). Je tenterai enfin de croiser les deux analyses pour revenir sur l'analyse de la séance en termes de gestes professionnels (2.2.3 et 2.2.4).

2.2.1. Description synthétique de la séance

Dans cette séance, le professeur se propose de faire construire aux élèves une « grille de réécriture et d'écriture, pour des textes écrits ultérieurs, portant sur la cohérence textuelle » (7).

La séance s'est effectuée en 1 heure et 5 min, entièrement à l'oral et en grand groupe pour les élèves. Pour élaborer la grille, les élèves vont avoir à analyser 3 textes écrits par certains d'entre eux quelques jours auparavant. La tâche consistait alors à compléter un texte lacunaire composé en trois parties, en intercalant une production entre les paragraphes 1 et 2, et 2 et 3 :

- | |
|---|
| <p>1. Dans un champ de maïs, Grand-Kara l'épouvantail pleurait.
- « Bou-ouh, je suis le plus malheureux des épouvantails », disait-il.
Monsieur Mulot, le fermier, lui avait ordonné de faire peur aux oiseaux. Mais
.....</p> <p>2. Et un jour le fermier lui cria :
- « espèce de fainéant ! Tu ne fais pas ton travail ! Puisque tu es un incapable, demain je te brûlerai ! »
.....</p> <p>3. - « Tralala, je suis le plus heureux des épouvantails ! »</p> |
|---|

Les trois textes d'élèves ont été choisis par le professeur-stagiaire sur la base d'imperfections qu'ils révèlent. Dans le premier (O3a), on trouve en effet un pronom sans référent et une situation finale qui ne respecte pas l'organisation logique du texte ; dans le second (O3b), une incohérence logique d'un autre type ; dans le troisième (O3c), enfin, des « mots manquants ». On peut donc considérer ces textes comme de véritables outils, puisque leur analyse minutieuse, par les élèves, devraient permettre l'élaboration de critères.

Cette analyse devra se faire en particulier sur la base d'un autre outil dont disposent les élèves, dans leur « Cahier de Contes ».

Il s'agit d'une fiche (O1) reprenant de manière classique « les moments du récit » :

- | |
|-------------------------------|
| 1. La situation initiale |
| 2. L'évènement |
| 3. La solution, les aventures |
| 4. La situation finale |

Cet outil est utilisé pour construire pendant le temps de la séance un nouvel outil d'aide (O2). Il s'agit d'un tableau sur lequel doivent être portés, d'une part, le résumé des parties du texte déjà écrites, et, d'autre part, des énoncés indicatifs « de ce qu'il faut écrire », selon la forme suivante (je donne ici la forme finalement obtenue (temps 3 dans le tableau chronologique de la séance) dans la classe :

Outil d'aide O2

Ce qui est écrit	Ce qu'on doit écrire
1. GK l'épouvantail est triste	pourquoi il est triste
2. Le fermier menace GK de le brûler	
3.	GK doit chercher comment ne pas se faire brûler
4.	GK trouve comment ne pas se faire brûler
5. Les paroles de GK	L'épouvantail est heureux

Les temps principaux de la séance sont décrits et temporalisés dans le tableau chronologique suivant (les questions Q1 à Q5 font référence à la Grille de lecture finalement obtenue en classe) :

1. Définition de la tâche 1. : résumer chacune des parties du texte donné au départ et trouver « les parties qui manquent ».	0
2. Effectuation de la tâche 1, construction de l'outil O2	min 3
3. Analyse du texte 1 (O3a) Pronom sans référent (Q1) + Situation Finale « inadéquate » (Q2)	
4. Analyse du texte 2 (O3b)min 19 Répétitions (Q3) + Incohérence logique (Q4)	min 36
5. Analyse du texte 3 (O3c) Mots manquants (Q5)	min 52
6. Retour sur la grille de réécriture-écriture (O4)	min 60

La grille d'écriture-réécriture finalement obtenue (O4) est la suivante :

Grille de réécriture et d'écriture

- Q1. Est-ce qu'on sait bien de quoi je parle ?
 Q2. Est-ce que j'ai bien expliqué la situation finale ?
 Q3. Est-ce que je ne fais pas trop de répétitions ?
 Q4. Est-ce que mon histoire est bien expliquée ?
 Q5. Est-ce que mes phrases sont correctes ?

2.2.2. Une technique didactique : l'aménagement du milieu

Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, d'étudier dans le détail à la fois l'ensemble de la construction didactique de la séance et son effectuation. Je vais donc me concentrer sur un « incident critique » survenu dans la deuxième partie de la séance, correspondant à la construction de l'outil O2. J'utiliserai finalement, pour ce faire, la notion de milieu. Cette notion réfère à « un système antagoniste » (Brousseau, 1990) de l'activité de l'élève : celui-ci doit s'adapter à un certain nombre de contraintes présentes dans la situation, et c'est cette adaptation qui va produire l'apprentissage. Ici, par exemple, insérer dans le « milieu » l'outil O1 consiste à introduire un certain nombre de « contraintes » dont le professeur pense qu'elles vont peser de manière salutaire sur la tâche. Ces contraintes vont permettre à l'élève de construire l'outil O2, dont le professeur attend qu'il joue un rôle essentiel dans l'analyse des textes (O3).

La première partie de l'activité consiste, pour le professeur, à tenter d'obtenir de la part des élèves le résumé des différentes parties du récit, qu'elles aient été écrites (« ce qui est écrit ») ou qu'elles aient été à la charge des élèves (« ce qu'on doit écrire »). L'incident critique auquel j'ai fait allusion consiste en la succession de quatre dysfonctionnements interprétatifs qui me semblent révélateurs des difficultés inhérentes à ce type d'organisations didactiques, en ce qu'ils désignent en creux un ensemble de techniques didactiques ici manquant.

1. A la première demande du professeur, (sous-entendu, **résumer** ce qui est donné) l'élève interrogé lit le premier paragraphe du texte lacunaire intégralement. Le professeur le laisse faire, puis dit : *D'accord, alors je vais écrire tout ça, là, sur mon papier ? On va essayer de... résumer. D'accord ? D. ? Qu'est-ce que je peux écrire d'abord ?*

2. L'élève interrogée (D.) propose alors d'utiliser la technique des « petits points » *On met « Dans un champ de maïs », après on met (inaudible) des petits points, et après les petits points, on peut écrire... On n'est donc toujours pas sur la technique du résumé. Le professeur tente de préciser : Mais c'est pas ça que je vous demande. On va, je vais pas recopier le texte, exactement, va falloir qu'on le dise d'une autre manière, et elle interroge un nouvel élève (B.).*

3. Cette fois l'élève interrogé propose d'écrire, pour résumer, le début et la fin du texte (variante de la techniques des petits points). Le professeur change alors de stratégie. Voyant bien qu'il ne peut rectifier le dysfonctionnement communicationnel par la seule énonciation, il tente alors d'aménager un milieu (Brousseau, 1990) dont les rétroactions puissent clarifier certains éléments de la tâche. Il fait donc appel à l'outil O1 (« les moments du récit ») dont la lecture va pouvoir, pense-t-il, aider les élèves à résumer, c'est à dire à constituer O2 : *alors, on va essayer de faire, refaire la même chose, mais on va se dépêcher. Alors, moi je vais marquer les numéros, pour les différentes étapes, mais je vais pas écrire à chaque fois, ce qui est en gras, mais je vais écrire comme c'est écrit entre parenthèses, en dessous. Alors, la situation de départ, bon, on va résumer. J ?*. C'est alors un nouveau hiatus communicationnel.

4. L'élève interrogée (J.) répond en effet : *C'est écrit : « un pauvre cordonnier »*, puisque l'outil des « moments du récit » a été construit à partir d'un conte mettant en scène un cordonnier.

On voit ici comment cet ensemble d'interactions met en évidence un certain nombre d'éléments du côté du professeur (je laisse de côté l'analyse qui pourrait être produite au point de vue de l'élève). Tout d'abord, le professeur prend comme un allant-de-soi que l'élève sache ce que veut dire « résumer », puis le fait que l'élève sache effectivement résumer, puisqu'il attend effectivement, de la part des élèves, un résumé oral de chacun des paragraphes des textes lacunaires (et même, d'ailleurs, un résumé oral des paragraphes « virtuels » lacunaires). On peut estimer qu'il n'y a rien là de bien significatif, et que cela est à mettre sur le compte de la seule inexpérience. Mais on peut soutenir, au contraire, que l'inexpérience agit seulement ici comme le miroir grossissant d'une propension présente au cœur de toute pratique d'enseignement (8). Le professeur fonde son travail sur certains objets, en particulier sur certaines connaissances qu'il attribue aux élèves, et les connaissances effectives des élèves, leurs habitus, sont bien autres. On peut donc trouver ici un « dédoublement de situation » (Margolinas, Comiti, Grenier, 1994) caractéristique, qu'on pourrait voir comme une constante de la relation didactique : le professeur dans un rapport réflexif aux tâches, les élèves prenant eux au pied de la lettre ce qui leur arrive ; le professeur toujours prêt à « transcender » par la prise de distance la réalité des pratiques, l'élève bien plus « immanentisme ».

Plus généralement, et au-delà des interactions évoquées plus haut, la question centrale de cette séance est ainsi celle de l'**aménagement du milieu** à partir duquel les élèves vont pouvoir construire la grille de réécriture. Ce geste d'« aménagement du milieu », ici comme sans doute dans tous les types de situation-problème, est en fait le macro-geste essentiel. Le professeur dispose de trois outils (la fiche des « moments du conte » (O1), la fiche résumé de « ce qui est écrit ; ce qu'il faut écrire » (O2), les textes d'élèves (O3a, b, c)). L'activité des élèves, organisée autour de ces trois outils, doit leur permettre d'en produire un quatrième, la grille de réécriture.

On peut reconstituer le comportement de l'élève attendu par le professeur de la manière suivante :

a) En utilisant l'outil des « moments du conte », l'élève va pouvoir construire O2, c'est à dire qu'il s'appuiera sur sa connaissance de la typologie pour déterminer en particulier comment les « lacunes » du texte doivent être comblés. Ce faisant, il s'affrontera nécessairement au problème de la cohérence logique : par exemple, puisque l'épouvantail est heureux à la fin du conte, « quelque chose » doit être advenu qui explique ce « bonheur ».

b) Disposant alors de O2, l'élève pourra interroger les textes qui lui sont fournis (O3a, b, c) de façon pertinente. Il pourra, par exemple, comprendre et montrer que, dans tel texte, l'épouvantail est heureux à la fin du texte alors que rien n'explique **logiquement** qu'il le soit, puisque son auteur n'y a pas introduit d'événements qui explique qu'il le soit.

c) Grâce à l'interrelation ainsi construite entre O1, O2, et O3, un critère va alors pouvoir être élaboré (du type « est-ce que j'ai bien expliqué la situation finale ? »), qui va prendre place dans O4. A son tour, O4 va pouvoir être investi dans l'analyse des textes.

On voit donc que ce travail suppose que les élèves aient formé un rapport construit à chacun de ces outils, et qu'ils soient capables d'élaborer des interrelations entre chacun de ces outils.

Or, l'analyse des interactions dans la séance montre que, d'une part, chacun de ces outils séparément n'est pas réellement disponible pour les élèves : en particulier O2, dont la « construction commune » aurait dû désigner les nécessaires et les possibles de la tâche au plan de la cohérence textuelle, leur reste extérieur, et les textes d'élèves ne font pas l'objet d'une étude dévolue à l'ensemble de la classe. D'autre part, l'interrelation entre les divers outils assemblés en **milieu** riche de significations pour les élèves n'est pas matériellement organisée par le professeur : par exemple, le texte 2 n'est pas interrogé sur la base des critères (questions) élaborées à l'étude du texte 1, pas plus que ne l'est le texte 3 sur une grille pourtant relativement fournie. De plus, aucun des textes n'est soumis à l'éclairage de O2. L'analyse effective des interactions de la séance, que je ne peux produire ici faute de place, montre comment les élèves ne se trouvent pas « contraints » à s'adapter, au sein d'une situation où les intentions du professeur leur seraient opaques, et où les outils joueraient un rôle majeur dans cette adaptation.

Il faut comprendre comment le geste d'aménagement d'un milieu doit se décrire avant tout comme un geste didactique, dans le sens où l'adaptation au milieu suppose la construction par l'élève d'un certain nombre de « connaissances ». L'analyseur premier de cette technique est donc bien didactique : les outils constitutifs du milieu permettent-ils réellement la construction de ces connaissances ? Par exemple, une **analyse a priori** peut-elle rendre compte de la manière dont les élèves vont pouvoir interagir avec ce milieu ? Pour le cas précis, de quelle manière l'élève va t-il rencontrer la nécessité de cohérence textuelle ? Par exemple, quels sont les éléments du dispositif qui vont pouvoir lui

permettre de distinguer entre cohérence « logique », interphrastique, et cohérence « grammaticale » intraphrastique ? Ce n'est qu'après l'analyse didactique détaillée (9) du concept de cohérence textuelle, tel qu'il peut s'actualiser dans les outils du milieu, que le professeur pourra envisager de produire les techniques déterminées pour que les élèves puissent établir un rapport à ce milieu, c'est à dire pour que leur travail s'effectue dans la direction indiquée par les propriétés didactiques (10) des éléments de ce milieu.

Mais on voit aussi comment l'analyse didactique, ici, doit s'élargir à l'étude des conditions concrètes de l'établissement de rapport, dans ce qu'il faudrait appeler une ergonomie didactique : comment chaque élève de la classe, concrètement et singulièrement, a-t-il pu ou non interagir d'une manière pertinente avec le milieu ?

2.2.3. Analyse des Maitres-Formateurs

L'analyse de la séance par les cinq MF s'est construite sur la base des catégories suivantes, que j'ai fournies :

A la vision de la séance, selon vous, quels étaient les objectifs principaux de l'enseignante ? Vous semblent-ils avoir été atteints ?

Au plan général, qu'est-ce qui vous a le plus frappé dans la gestion de classe ?

Pouvez-vous décrire des gestes, des techniques utilisées, qui vous ont semblé pertinents ?

Pouvez-vous décrire des gestes, des techniques utilisées, qui vous ont semblé discutables ?

Pouvez-vous décrire des gestes, des techniques utilisées, qui vous ont semblé manquants, alors qu'ils auraient dû expressément figurer selon vous dans la gestion de classe ?

Que voudriez-vous ajouter ?

Cette analyse a convergé sur les points suivants, que je résume :

- les élèves ne sont pas mis en situation de comprendre l'enjeu de la tâche ;
- ils ne travaillent pas par écrit, et les formes d'interaction didactiques sont les mêmes du début à la fin de la séquence ;
- seul un petit nombre d'élèves interagit avec le professeur ; de plus, la relation est chaque fois duelle, l'ensemble de la classe en étant exclu ;
- il n'y a pas d'interaction élèves / élèves ;
- le poids du « scénario didactique » sur la sensibilité du professeur aux suggestions des élèves est beaucoup trop important ;
- le professeur a tendance à imposer sa propre vision des choses, et il ne place pas les élèves en situation d'argumenter, prouver, réfuter, etc...
- le projet d'établir une grille d'écriture générale sur la base de l'étude d'une seule tâche d'écriture n'est pas réaliste ;
- les questions obtenues ne sont pas suffisamment « critériées », ne peuvent être d'une aide réelle pour les élèves.

D'une manière générale, les MF s'accordent sur le fait qu'il y aurait place, au vu de la leçon, pour plusieurs séances :

- une séance spécifique autour de l'outil O2 qui permette de traiter de front le problème de la cohérence logique (un MF propose une première séance consacrée à un travail de groupe autour de la constitution de O2) ;
- un deuxième séance semblable à la deuxième partie de la séance analysée ;
- cette unité de deux séances pouvant être reproduite à propos de plusieurs tâches d'écriture convenablement choisies.

On peut remarquer ici que cet accord met en évidence le temps nécessaire à l'aménagement du milieu. Il faut que, d'une certaine manière, les rapports des élèves à certains éléments de ce milieu soient « naturalisés » pour que le travail de critériation prenne du sens. On peut aussi constater, dans l'analyse des MF, un entrelacement entre techniques de gestion de la classe et nécessités didactiques qui semble au cœur des habitus professoraux, « sens du jeu », sens pratique, que les professeurs en formation ont à construire.

On peut se demander, enfin, si l'analyse des MF rejoint celle effectuée en termes d'analyse du milieu. Il faut d'abord constater la pertinence, pour le chercheur, d'une telle analyse, qui permet de dessiner en creux des techniques didactiques effectivement reconnues comme manquantes chez le professeur stagiaire : par exemple, l'interrogation non-duelle (11) d'un élève, l'organisation d'interrelation élèves-élèves, la diversification des formes de travail dans la classe, etc. Faut-il admettre alors que tout a été dit et que la recherche ne fait que bégayer lourdement le langage de l'action ? Non, si l'on peut inclure la description de telles techniques dans un réseau conceptuel plus vaste, qui permette d'élucider la rationalité pratique manifestée dans les actes. Il s'agit alors, pour la recherche, de décrire l'action d'une manière qui respecte le point de vue de l'acteur, tout en inscrivant cette action dans la rationalité plus vaste d'un modèle théorique.

2.3. Le travail de production d'élèves : deux traits saillants d'un complexe plus vaste

Le geste d'aménagement du milieu suppose lui-même la maîtrise d'un certain nombre d'autres techniques, sans doute nombreuses. On pourrait décrire brièvement deux d'entre elles, qui me semblent les plus organiquement liées à l'établissement et au maintien de la relation didactique.

2.3.1. L'organisation de la dévolution

La dévolution est, selon Brousseau (1990), « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». Pour tout acte didactique, donc, l'organisation d'un processus de dévolution doit être envisagé : le travail de l'élève doit s'inscrire dans un projet d'apprentissage, qui suppose presque inévitablement un lien avec le passé, avec la mémoire didactique de la classe (Brousseau et Centeno, 1991, Centeno,

1995). C'est dans cette dévolution d'un projet d'apprentissage que l'élève rencontrera la nécessité du travail envisagé, et l'on comprend que loin d'être réduite à un face à face « pédagogique », cette rencontre est organiquement fondée sur le travail didactique : ainsi, dans la séance analysée, la construction du document O2 suppose à la fois une réappropriation par l'élève du document O1 (ce qui signifie que la structure du récit doit être un objet présent dans le réseau conceptuel de l'élève), et la rencontre effective, par celui-ci, des « nécessités de cohérence » spécifiques au texte lacunaire travaillé, que **l'analyse a priori** de ce texte aura mise en évidence.

On comprend donc que l'utilisation du terme « technique » pour caractériser l'organisation de la dévolution doit échapper au réductionnisme souvent inscrit dans ce substantif : le mot technique est ici utilisé dans un sens anthropologique, comme chez Mauss (1965) lorsqu'il parle de « techniques du corps », ou comme chez Chevallard (1996).

2.3.2. L'organisation du débat, et la diffusion des contributions d'élèves

L'une des priorités fondamentales pour le professeur, dans l'organisation de situations de recherche, consiste à éviter « l'effet Topaze » (Brousseau, 1986) par lequel l'élève obtient des informations, quant à la nature des comportements qu'il doit produire, dans les comportements du professeur, sans pour autant construire les connaissances attendues. Un geste professionnel incontournable consiste alors à organiser les conditions de l'argumentation, qui commence par la diffusion à tous des idées exprimées dans la classe par tel ou tel élève. Contrairement à ce qui se passe dans la leçon étudiée, où une petite moitié des élèves seulement participe à l'interaction, un quart environ ne prenant jamais la parole, il s'agira pour le professeur de faire en sorte tout d'abord que chaque élève puisse participer à l'avancée du travail. Mais cette participation virtuelle de tous ne signifie pas pour autant que la relation professeur-élève se confine à la dualité. En effet, la relation didactique professeur-élève, dans la classe, n'est (presque) jamais une relation dialogique, mais **une relation trilogique** (Schubauer-Leoni, 1997), le troisième terme du trilogue étant constitué par la classe entière, instance virtuelle sous laquelle tout échange s'établit, instance virtuelle mais essentielle, puisqu'elle devra produire la validation ou la réfutation des conjectures proposées par chacun (12).

2.4. Retour sur l'aménagement du milieu

Dans les lignes qui précèdent, j'ai tenté tout d'abord de montrer comment l'analyse in situ permettait d'identifier certains dysfonctionnements communicationnels, et comment ces dysfonctionnements étaient dus au fait que les élèves ne pouvaient s'appuyer sur des éléments de connaissance suffisamment stables, ou suffisamment prégnants, sur un milieu.

J'ai ensuite essayé de montrer que la question de l'aménagement du milieu, tout en nécessitant l'étude didactique, suppose la résolution d'un certain

nombre de problèmes « à plus large échelle », comme ceux de la dévolution, ou de la construction de la classe comme trilogue dans l'interaction didactique.

Il faut comprendre qu'étude didactique spécifique des connaissances qui doivent être construites par les élèves et nécessités d'ergonomie didactique (13) sont irrémédiablement entrelacées : ainsi, la dévolution n'est jamais, lorsqu'elle rencontre effectivement l'acceptation de la responsabilité de l'élève, l'injonction paradoxale du « sois autonome », mais la **dévolution d'un rapport à un milieu**, dans un agencement toujours particulier où se lient désirs et savoirs. Ainsi la construction du trilogue est elle-même pour le professeur un outil de dévolution, puisque l'institution toujours renouvelée de l'instance « tierce » du trilogue, le groupe-classe, nécessite la prise de responsabilité de chacun dans ce qui s'échange sur le « devant de la scène » didactique. En retour, les connaissances construites par l'élève qui s'adapte au milieu-problème pèsent sur la nature de la dévolution opérée, ou sur la manière dont l'institution du trilogue fait avancer le temps didactique.

3. EN MATIÈRE DE CONCLUSION

La difficulté essentielle, dans l'élaboration d'une situation-problème (14), consiste à placer l'élève devant un certaine forme d'ignorance, tout en lui donnant les moyens de lever, par l'étude individuelle et collective, cette ignorance. Pour cela, il faut un milieu qui engendre des questions, et qui fournisse certains moyens de construction de réponses à ces questions. On retrouve ici la problématique, classique en didactique des mathématiques, des situations adidactiques. Peut-on reprendre tel quel le concept d'adidacticité en didactique du Français ? Sans doute non, mais problématiser la question de sa transposition semble réellement prometteur. Il faudrait alors discuter comment les deux caractéristiques fondamentales d'une situation adidactique, l'opacité, pour l'élève, des intentions magistrales, et l'existence d'interactions suffisamment prégnantes et adéquates avec le milieu (Brousseau, 1995), peuvent faire sens en didactique du Français.

Pour cela, et pour bien d'autres raisons, (15) il faudrait pouvoir établir les éléments d'une étude comparée des différentes didactiques : entre le mirage insignifiant d'une « didactique générale », et le fantasme du pré carré propres à certains didacticiens « disciplinaires », il y a la place pour donner aux savoirs leur place cruciale tout en comprenant combien la réalité didactique est une réalité **anthropologique**, qui tient à **tout** l'être humain devenant dans ses actes (16).

NOTES

- (1) Il est essentiel de préciser que l'analyse qui suit (que ce soit la mienne ou celle, écrite des maitres-formateurs) n'a nullement été produite à des fins de formation, mais à des fins de recherche, et n'a donc donné lieu à aucune interaction directe avec le professeur-stagiaire qui a produit la « leçon ». Toutefois, celui-ci a pu par la suite analyser sa prestation (une copie de l'enregistrement vidéo lui ayant été fournie).

- (2) J'ai décrit ailleurs l'importation de notions de sociologie « bourdieusienne » au sein du cadre théorique de la didactique des mathématiques (Sensevy, 1998a)
- (3) Pour cela, en particulier, la caractérisation quadripartite du schème, effectuée par Vergnaud (Ibid.) autour de la notion d'invariant opératoire peut être extrêmement précieuse.
- (4) En insistant sur le fait que la relation didactique est une relation professeur-élève dont le savoir constitue le substrat. C'est donc une relation ternaire, qu'on ne saurait décrire sans prendre en compte les objets de savoir autour desquels elle s'organise, et grâce auxquels elle s'établit.
- (5) L'idée répertoire repose sur celle de disponibilité. Le professeur doit avoir à disposition un certain nombre de techniques qui vont lui permettre de réguler le processus d'enseignement-apprentissage. Se posent alors en particulier les problèmes relatifs à l'étendue de ce répertoire, et à la maîtrise des techniques y figurant.
- (6) Difficultés dont on peut penser qu'elles produisent dans certains cas, après les premières années de pratique, soit un découragement qui ramène le professeur à des formes plus codées et mieux maîtrisées, soit une réduction de complexité, qui va à l'encontre des objectifs initiaux du praticien, où la situation-problème se trouve détournée de son sens et de sa fonction.
- (7) Entretien PE2-Maitre formateur.
- (8) Je conçois que cet argument puisse être reçu comme une pétition de principe. L'étude didactique de « leçons » menées par des professeurs chevronnés montre cependant comment le professeur appréhende très souvent le rapport au savoir de l'élève à travers le filtre de son propre savoir, et comment l'existence d'un rapport personnel éventuellement très fort à une discipline peut faire obstacle didactique, même chez un professeur chevronné, à l'analyse concrète de l'activité de l'élève et donc à l'anticipation de ses comportements (Sensevy, 1998b).
- (9) Qu'il faudrait produire pour aller plus loin dans l'analyse.
- (10) La question des propriétés didactiques d'un milieu est épistémologiquement centrale : parler de « propriétés d'un milieu », ce n'est pas attribuer à ce milieu des propriétés intrinsèques, directement causales. C'est supposer seulement une certaine forme de nécessité (par exemple, ici, les nécessités logiques narratives) virtuellement présente dans le milieu (ici dans le système organisé des outils). Cette nécessité ne s'actualisera et ne sera productrice d'effets didactiques que si elle est rencontrée par les élèves.
- (11) C'est à dire « trilogique ». Je décris plus bas la notion de trilogie.
- (12) Organiser l'argumentation supposera alors pour le professeur la maîtrise de certaines techniques didactiques spécifiques, telle celle, par exemple, de « mise en scène de la contradiction », par laquelle il va mettre en évidence l'acceptation par la classe de telle conjoncture d'élève, avant de lui présenter un élément qui contrarie la conjecture (voir, en didactique des mathématiques, le travail de Ratsimba-Rajohn (1992) sur les « macles de contradiction »).
- (13) En donnant à l'expression « ergonomie didactique » la même portée « anthropologique » que celle donnée plus haut au mot « technique ».
- (14) On pourrait décrire la séance ici étudiée en disant que le manque d'aménagement du milieu n'a pas permis à la situation de classe de devenir situation-problème pour les élèves.
- (15) En particulier pour se donner les moyens d'arpenter « le pan immense d'investigation à l'articulation entre pédagogie et didactique » (Goigoux, 1997).
- (16) Je voudrais remercier ici chaleureusement pour leur précieuse collaboration Annick Delaunay, MF titulaire de la classe où s'est effectuée la séance, et les quatre autres MF qui ont participé avec elle à l'analyse de cette séance : Claudine Bret-Pierrot, Michèle Daoudal, Gwen Gourlaouen, et Rozenn Robin. Mes remerciements vont enfin au professeur-stagiaire qui a accepté d'être filmé.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P. (1980) : *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1992) : *Réponses*. Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (1993) : A propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en Sciences sociales*. N° 100. pp. 32-36, Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (1994) : *Raisons pratiques*. Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (1997) : *Méditations pascaliennes*. Paris, Le Seuil.
- BROUSSEAU, G. (1986) : *Fondements de la didactique des mathématiques*, LADIST, Bordeaux.
- BROUSSEAU, G. (1990) : Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 7.2.
- BROUSSEAU, G. (1995) : Glossaire de didactique des mathématiques, in *Thèmes mathématiques pour la préparation du Concours CRPE*, Bordeaux, Ladist.
- BROUSSEAU, G. (1996) : L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. *Actes de la VIII^e école d'été*, IREM de Clermont-Ferrand
- BROUSSEAU, G., CENTENO, J. (1991) : Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, *Recherches en Didactique des mathématiques*, 11. 2.3
- CENTENO, J. (1995) : *La mémoire didactique de l'enseignant*, Thèse posthume, LADIST Bordeaux.
- CHEVALLARD, Y. (1992) : Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 12, n° 1, pp. 73-112, Ed La Pensée sauvage, Grenoble.
- CHEVALLARD, Y. (1996) : La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique, *Actes de la VIII^e école d'été*, IREM de Clermont-Ferrand.
- COMITI, C., GRENIER, D., MARGOLINAS, C. (1994) : Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. In *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble, La pensée sauvage.
- GOIGOUX, R. (1997) : Les catégories de l'entendement professionnel des maîtres formateurs, *Skholé*, Cahiers de la recherche et du développement, N° 7, IUFM d'Aix-Marseille.
- MAUSS, M. (1965) : *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- RASIMBA-RAJOHN, H. (1992) : *Contribution à l'étude de la hiérarchie implicite. Application à l'analyse de la gestion didactique des phénomènes d'os-tension et de contradictions*, Thèse, Université de Rennes I.
- SCHUBAUER-LEONI, M. (1997) : Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? *Skholé*, Cahiers de la recherche et du développement, N° 7, IUFM d'Aix-Marseille.
- SENSEVY, G. (1998a) : *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, PUF.

- SENSEVY, G. (1988b) : Notes sur une leçon de Français. In *Rapport d'Étape*, Recherche INRP-IUFM de Bretagne sur la polyvalence des maitres.
- VERGNAUD, G. (1996a) : Au fond de l'action, la conceptualisation, in BARBIER, J. M. (Ed) *Savoirs théoriques et Savoirs d'action*, Paris, PUF.
- VERGNAUD, G. (1996b) : Au fond de l'apprentissage, la conceptualisation. *Actes de la VIII^e École d'été de Didactique des Mathématiques*, IREM Clermont-Ferrand.

ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ET ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Christiane MORIN
CREN ; Université de Nantes.

L'analyse des pratiques, des interactions et des situations pédagogiques dans le processus Enseignement-Apprentissage est l'un des axes de recherche du Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes. Nos recherches actuelles se situent dans le champ de la pédagogie, au cœur de la problématique interactionniste de l'ajustement de l'enseignant aux élèves, et, de ce point de vue, nous tentons d'articuler les dimensions cognitive, normative et intersubjective des situations pédagogiques, à l'école primaire. Le mode d'ajustement est : « la manière pour l'enseignant de prendre en compte les réactions des élèves dans les interactions, son type réactionnel, sa façon de s'adapter aux apprenants ou non » (M. Altet, 1994). Cette compréhension du fonctionnement pédagogique en contexte oblige à une pluralité et une complémentarité des approches méthodologiques : à l'observation systématique (Postic, 1977) et la prise de notes ethnographique, nous ajoutons des entretiens semi-directifs permettant d'intégrer les points de vue des acteurs.

OBSERVATIONS

Nous nous focalisons, ici, sur des classes « d'adaptation » voire de « perfectionnement » qui, bien qu'en voie de disparition, existent encore dans ce département. Ce contexte présente la spécificité suivante : le regroupement des élèves qui, pour la plupart d'entre eux, compte tenu des critères de recrutement des CLIS, devraient faire l'objet d'un maintien dans les classes banales. Il s'agit donc là d'élèves « en difficulté » rassemblés pendant un temps spécifique et dans un espace particulier.

Nous rendons compte ici d'observations centrées sur l'objet « écrit » et menées dans ces classes regroupant des enfants de 7 à 8 ans. Treize enseignants ont fait l'objet d'observations - de septembre à février - à raison d'une demi-journée toutes les trois semaines, de 1996 à 1998. Ces enseignants ont en commun d'être confrontés à ces classes après une année de formation spécialisée. Ils disposent d'une expérience professionnelle supérieure à 10 années.

La question du sens et de la contextualisation des objets d'apprentissage proposés à ces élèves est posée. Les intentions magistrales qui prévalent dans les classes spécialisées observées restent axées, dans 11 cas sur 13, sur l'obtention d'un produit graphique conforme et utile dans le champ scolaire. Dans cette perspective, les normes socio-culturelles scolaires et les conventions discursives sont donc à construire selon les règles de l'imitation-reproduction. Modélisation des conduites, mimétisme, exemplarité magistrale sont des modalités dominantes des actes pédagogiques qui se structurent autour de l'hypothèse de la « table rase » en ce qui concerne les acquis antérieurs des élèves.

Le devoir d'écriture reste circonscrit dans des moments particularisés qui succèdent à la lecture et qui sont des réinvestissements de la lecture (9 cas sur 13), ou qui, parfois, constituent une mémoire du « Quoi de neuf ? » (élément de la pédagogie institutionnelle : 2 cas sur 13). C'est un instrument de prescription et de normalisation : il importe *que les phrases deviennent toujours plus étendues, avec introduction de compléments, des adjectifs, des mots d'articulation* (Enseignant, classe de perfectionnement). La prévalence du formalisme s'exerce au détriment de l'expression qui apparaît soumise à la censure, dans les limites du supportable : *Je reçois très peu de récits personnels ; je reste vigilante car j'ai l'impression que c'est quelque chose de trop et qu'on est l'analyste* (Enseignante, classe de perfectionnement). Filtrage et sélection des informations sont opérés par l'enseignant.

Il en résulte l'application d'un schéma pédagogique relativement stéréotypé.

1. L'ÉCRIT EST LE PLUS SOUVENT UNE ACTIVITÉ SOLITAIRE

On assiste à peu de productions coopératives (1 cas sur 13) et à quelques productions collectives sous la direction pointilliste de l'enseignant. De ce fait, une dynamique de la décentration peut difficilement se mettre en place.

2. COPIAGE ET RECOPIAGE RÉDUISENT L'ÉCRIT À UN FORMALISME CONTRAIGNANT

L'entrée privilégiée dans l'écrit reste celle de l'activité motrice du geste graphique. Reproduction de lettres et activités de copiage - recopiage conditionnent la linéarité de l'œil et de la main et restent largement distribuées. La perfectibilité du geste est un préalable à l'entrée initiatique dans l'écrit et il y a séparation entre situation de production d'informations et formalisme.

3. ENCODAGE ET PLANIFICATION SONT MINIMALISTES

Le premier type d'écrit « signifiant » s'organise autour du prénom et des repères temporels (8 classes sur 13) et conjugue les correspondances graphiques écriture cursive - écriture script. Le second type d'écrit à intention magistrale « signifiante » consiste à personnaliser l'écrit modélisé d'un manuel par adjonction d'un prénom d'un élève de la classe. L'enseignant opère un guidage par amorçage lexical plus que par amorçage sémantique ; ce qui permet aux élèves un « cheminement en aveugle » vers l'accomplissement des attentes magistrales.

4. LA STANDARDISATION

Les activités d'écriture restent de type exécution-reproduction-standardisation : copie et mise en ordre, réécriture du mot disparu, apprentissage systématique par le biais d'activités d'effacement, activités de recomposition de mot à partir des lettres utiles pour aboutir peu à peu à des dictées de mots qui rendent

visibles et mettent à l'épreuve les capacités de restitution des élèves. La référence programmatique est omniprésente. Elle est celle des apprentissages instrumentaux du cycle précédent, cycle 2 - voire quelquefois cycle 1-, notamment acquisition d'un vocabulaire spécifique et indexation forte de l'écrit sur la segmentation et le décodage.

5. QUELQUES TENTATIVES DE CONTEXTUALISATION

Quelques activités plus contextualisées comme les compte rendus de visites apparaissent dans 3 classes : après oralisation, les informations sont écrites par l'adulte. Pratique contextualisée encore à travers l'utilisation des agendas (2 classes) qui consiste à concentrer des écrits journaliers puisés dans le contexte familial.

« L'histoire » à construire est le fait, en ces débuts d'année scolaire, de 2 classes sur 13. Elle se réduit à une phrase unique qui, - après identification de mots, mise en ordre, découpage, activité de complètement pointilliste, reconstitution -, se mue en pratique d'écriture sur le mode copiage et illustration. Elle évolue ensuite vers des activités d'anticipation créatrice : achever l'histoire par exemple, *composer un texte avec des mots spontanément proposés par les élèves* (classe d'adaptation), *chercher de nouveaux mots pour construire un nouveau texte* (classe d'adaptation). Une seule classe pratique la correspondance scolaire, à partir du mois de février.

CONCLUSION

Il s'agit d'écrire pour écrire. Ce qui apparaît structurant, c'est la production ponctuelle rendue possible par un balisage strict et rigoureux des processus de production assuré par l'enseignant. L'écrit est circonscrit dans des limites étroites et orienté vers des pratiques pointillistes, décontextualisées (copiage, orthographe, grammaire), le plus souvent atomisées, parcellisées et fragmentées. Le formalisme s'apparente à un conditionnement qui occulte, dans un premier temps, les fonctions plurielles de l'écrit et le réduit à une activité désincarnée soumise à des procédures lourdes de pénalisation : exécution-reproduction et valorisation de la forme.

Les enseignants observés sont, semble-t-il, en proie à une déstabilisation au moment où, la formation spécialisée achevée, ils sont mis à l'épreuve du terrain. Tout se passe comme si cette forme d'anomie ne pouvait faire l'économie, provisoirement au moins, d'un refuge vers l'adoption d'hypothèses déterministes qui signent la résurgence de présupposés et de représentations innéistes de la « difficulté » et qui s'opérationnalisent par la mise en place de stratégies pédagogiques « du simple » et du linéaire ainsi que par la prégnance de références programmatiques inadaptées à l'âge des élèves générant, de ce fait, un sous-fonctionnement cognitif. L'ajustement maître-élèves est alors minimaliste.

La catégorisation dont ces élèves sont l'objet conduit à situer l'existence du sujet en aval du processus Enseignement-Apprentissage et c'est, d'une part, en raison de cette lecture et, d'autre part, en référence à une idée de la norme et

de la normalité, qui reste floue et contingente, que se construit la pertinence supposée des situations pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, M. (1994) : *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris, PUF.

POSTIC, M. (1977) : *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.

LES AIDES SPÉCIALISÉES AUX ENFANTS EN DIFFICULTÉ À L'ÉCOLE : PROBLÈMES ET PERSPECTIVES

Philippe GUIMARD
LabÉCD
Université de Nantes

1. POSITION DU PROBLÈME

Les aides dispensées dans les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) visent à prévenir les risques d'échec au cours de la scolarité maternelle et primaire. Ces aides peuvent être soit à dominante « pédagogique » lorsqu'elles visent à conduire l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans les apprentissages et à maîtriser ses méthodes de travail, soit à dominante « rééducative » quand elles ont pour but de favoriser l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, de restaurer l'efficacité dans les apprentissages et de développer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi (Ministère de l'Éducation Nationale ; 1990).

Une enquête récente de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale a établi un premier bilan de fonctionnement des RASED (Gossot, 1997). Cette étude montre d'importants écarts entre les objectifs assignés aux Réseaux d'Aides et les pratiques de terrain et, notamment, la trop forte visée psychothérapique des prises en charge rééducatives et une difficulté des intervenants spécialisés à identifier les critères orientant le type de prise en charge (pédagogique / rééducative). Cependant, ces dysfonctionnements ne semblent pas de nature à remettre en cause l'efficacité des RASED puisque la majorité des élèves suivis (70 %) sont admis dans le cours ou le cycle supérieur et que le taux de redoublement de ces enfants est faible (13 %) et inférieur à celui obtenu par les Groupe d'Aides Psycho Pédagogiques (GAPP), dispositif sur la base duquel ont été créés les RASED.

Les données de cette enquête ne vont pas sans poser quelques questions. Pourquoi, par exemple, dénoncer la dérive des pratiques rééducatives alors qu'elles semblent aussi efficaces que les aides pédagogiques ? Quelle validité accorder à la mesure de l'efficacité des aides lorsque l'adaptation comportementale des élèves et leur efficacité scolaire ne sont pas prises en compte ? Pourtant, c'est sur ce type d'indicateurs qu'a été remise en cause l'efficacité des aides à l'école. Il en va ainsi, d'une part, de l'étude controversée de Mingat et Richard (1991) qui, analysant l'évolution des performances scolaires d'enfants suivis en GAPP au cours du CP, a montré que les aides ne comblaient pas le retard scolaire et étaient même susceptibles de l'accentuer. D'autre part, dans une étude visant à décrire les trajectoires scolaires d'enfants signalés au CP pour des difficultés en lecture-écriture, Prêteur et Louvet-Schmauss (1993) ont observé que ces difficultés subsistaient en CE1 et étaient déjà perceptibles en Moyenne Section de Maternelle.

2. UNE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET DU DEVENIR SCOLAIRES D'ENFANTS DE GRANDE SECTION DE MATERNELLE (GSM) SUIVIS EN RASED.

L'absence de travaux de recherche visant à analyser les pratiques des aides spécialisées en RASED nous a conduit à réexaminer les données d'un suivi longitudinal au cycle II réalisé pour les besoins d'une recherche antérieure (Guimard, 1994). Compte tenu des objectifs de cette recherche (1), nous avons, en fin de GSM, évalué les compétences cognitives, langagières et graphomotrices des 98 enfants impliqués dans ce travail, mesuré leurs compétences en lecture et en écriture en fin de CP et leur compétence en orthographe en milieu de CE1. Après enquête auprès des enseignants spécialisés, il est apparu qu'en GSM, 22 de ces enfants avaient reçu une aide pédagogique, 7 une aide rééducative non centrée sur les apprentissages scolaires, les 69 enfants restant n'ayant pas été suivis. Il était dès lors intéressant de comparer les compétences de ces trois groupes au cours du cycle 2 afin de poser objectivement la question du devenir et de l'adaptation scolaires des enfants pris en charge.

Les principaux résultats sont les suivants :

- en fin de GSM, les enfants pris en charge ont, quel que soit le domaine évalué, des performances plus faibles que le groupe non suivi. Cependant, les enfants ayant reçu une aide rééducative présentent en langage et en graphisme des performances nettement plus basses que les enfants suivis en soutien pédagogique ;

- en fin de CP, les enfants non suivis obtiennent en lecture et en orthographe des performances très supérieures à celles des enfants pris en charge. Des indicateurs plus précis montrent que les enfants suivis en soutien pédagogique ont des difficultés d'analyse graphophonologique alors que les enfants suivis en rééducation sont non lecteurs non scripteurs en fin de CP ;

- en milieu de CE1, seules les performances en orthographe des enfants non signalés et suivis en soutien pédagogique peuvent être comparées puisque tous les enfants suivis en rééducation ont redoublé. Le taux de redoublement est de 1,5 % (1 sur 69) chez les enfants non signalés et de 18,2 % (4 sur 18) chez les enfants ayant reçu une aide pédagogique. Bien que ces derniers aient amélioré leur compétence en orthographe au cours du cycle, ils éprouvent toujours des difficultés dans le codage phonographique. Globalement, les écarts de performance entre ce groupe et les enfants non suivis restent identiques entre le CP et le milieu CE1.

3. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Comme le suggère cette observation longitudinale, il semble que les aides apportées aux enfants en difficulté ont été inefficaces puisque les écarts de compétence entre élèves suivis et non suivis n'ont pas été comblés au cours du cycle 2. On ajoutera, néanmoins, que ces données n'ont qu'une valeur indicative dans la mesure où, d'une part, comme l'ont montré Huteau et Loarer (1992), des

méthodologies très rigoureuses sont nécessaires pour mesurer les effets d'actions rééducatives et où, d'autre part, des comparaisons portant sur des groupes peuvent masquer des trajectoires individuelles de réussite. Enfin, une mesure des effets des aides ne saurait se réduire à une évaluation normative : l'évolution des enfants par rapport à leur propre niveau initial serait également une donnée à prendre en compte.

On retiendra surtout que l'un des problèmes majeurs que rencontrent les intervenants spécialisés concerne l'évaluation initiale des difficultés des élèves. Ce problème n'interroge pas ici uniquement le bien fondé d'une rééducation pour des enfants dont les difficultés cognitives étaient très importantes mais plus encore le fait de savoir si une prise en charge en milieu scolaire s'imposait pour ces enfants. Cette observation conduit alors à se demander si une partie des dysfonctionnements des RASED ne provient pas du fait que les aides s'adressent à des enfants dont les difficultés sont trop importantes. Mais alors, pour quels types de difficultés les actions spécialisées à l'école doivent-elles être entreprises ? Quels critères et outils d'évaluation utiliser qui permettent, au titre de la prévention notamment, de distinguer un retard dans les acquisitions d'une difficulté plus structurée ?

Il est ainsi urgent, comme le souligne en conclusion le rapport Gossot, d'engager « ...une véritable réflexion sur le problème des élèves en difficulté abordé dans sa globalité (Gossot, p 60) ». Il est tout aussi nécessaire de réorganiser les aides à l'école de manière opérationnelle, à partir d'analyses diagnostiques approfondies associant les partenaires éducatifs. Face à la complexité de cette tâche, des collaborations étroites entre équipes de recherche, en psychologie notamment, et équipes de terrain s'avèrent indispensables pour appréhender la diversité des dysfonctionnements, élaborer des projets d'aide individualisés, mesurer l'impact des actions engagées et, ainsi, contribuer à l'élaboration de réponses significatives aux difficultés des enfants à l'école.

NOTES

- (1) Il s'agissait, notamment, de repérer les déterminants cognitifs impliqués en tout début d'acquisition de la lecture et de l'orthographe.

BIBLIOGRAPHIE

GOSSOT B. (rapporteur), (1997) : *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*, Rapport du groupe de l'enseignement primaire, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 70 pages

- GUIMARD P., (1994) : *Contribution à l'étude de la psychogenèse de la compétence orthographique*. Thèse de doctorat, Université de Nantes
- HUTEAU M. ; LOARER E., (1992) : Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21 (1), 47-74
- MINGAT A. ; RICHARD J., (1991) : Évaluation des activités de Rééducation GAPP à l'école primaire. *Les cahiers de l'IREDU*, Dijon
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 1040-1045
- PRETEUR Y. ; LOUVET-SCHMAUSS E., (1993) : Trajectoires scolaires entre la moyenne section maternelle et le CE1 d'enfants signalés au cours préparatoire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22(3), 219-234

APPRENDRE À LIRE : DE LA PRATIQUE À LA THÉORIE

Roland GOIGOUX
IUFM d'Auvergne
Laboratoire « Cognition et activités finalisées »,
ESA CNRS 7021 (Paris 8).

Résumé : Les injonctions de l'Observatoire national de la lecture, qui visent à proscrire « l'interrogation du contexte » comme aide à l'identification des mots au début de l'apprentissage de la lecture, sont ici vivement contestées en prenant appui sur les résultats de trois études récentes. La « dépendance contextuelle », loin d'être une caractéristique des plus faibles lecteurs de CP-CE1, apparaît comme une constante développementale chez tous les élèves, y compris ceux qui vont devenir les meilleurs lecteurs.

Mots clés : apprentissage initial de la lecture, identification des mots écrits, contexte littéral, pratiques didactiques.

« L'Observatoire n'appellera pas à la liberté pédagogique de l'enseignant. Cette liberté est souvent illusoire puisqu'elle peut masquer l'attachement à un système de formation, à l'autorité d'un inspecteur, au confort d'une routine. L'Observatoire peut et doit dire clairement de quel côté il estime que se situe, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, la vérité scientifique (vérité provisoire, nous l'avons rappelé dans les premières pages de ce rapport) » (O.N.L., 1998, p. 86).

« Identifier un mot n'a rien à voir avec un jeu de devinette : il ne s'agit pas de supputer, de tâtonner, d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. L'identité d'un mot n'est jamais de l'ordre du "peut-être" ». (Idem, p. 21).

Avec la publication de son ouvrage « Apprendre à lire », l'Observatoire national de la Lecture (O.N.L.) s'est attaché à présenter un bilan des connaissances relatives à l'apprentissage initial de la lecture afin de légitimer les recommandations didactiques qui lui tiennent particulièrement à cœur (1). Plusieurs de ces recommandations sont venues conforter les pratiques des maîtres de cycle 2 et les encourager à poursuivre les efforts engagés. D'autres injonctions, en revanche, ont soulevé bien des interrogations, notamment auprès des enseignants qui sont le plus fortement mobilisés au service des apprentissages des jeunes lecteurs.

Quelques-unes de ces interrogations, formulées au cours d'actions de formation continue que nous avons conduites, ont retenu notre attention : *Devons-nous renoncer à explorer les textes comme nous avons l'habitude de le faire ?*

Devons-nous cesser d'inciter les élèves à prendre appui sur les données contextuelles pour identifier les mots ? Avons-nous tort de mener de front identification des mots et compréhension des textes ?

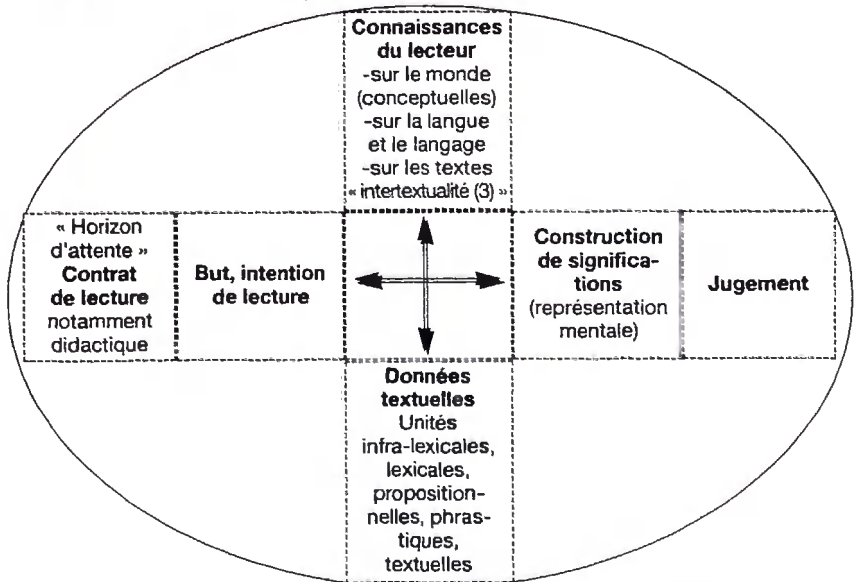
Dans cette contribution, nous voudrions apporter nos propres réponses à ces questions en prenant appui sur les résultats de trois recherches qui, loin de proscrire « l'interrogation du contexte », encouragent plutôt les maîtres à articuler étroitement identification des mots et compréhension des textes.

1. COMMENT FONT LES MAÎTRES DE CYCLE 2 POUR AIDER LEURS ÉLÈVES À LIRE UN TEXTE NOUVEAU ?

Dans une première recherche (Goigoux, 1993), nous nous sommes attaché à décrire les pratiques d'enseignement des maîtres de Cours préparatoire et, en particulier, les séquences didactiques de découverte de textes nouveaux.

Toute activité de lecture vise la construction de significations au terme de traitements qui s'appuient sur les données du texte et mobilisent les connaissances antérieures des lecteurs (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'ils poursuivent. Le schéma qui suit illustre cette définition de la lecture et fait apparaître les catégories d'analyse que nous avons utilisées pour nos observations de classes.

Schéma n° 1 : « Lire » (2)



Cette schématisation de l'activité de lecture représente un système complexe d'interactions que toute « leçon de lecture » met en scène aux yeux des élèves. Nous postulons en effet que chaque séquence didactique de découverte

de texte conduit les élèves à vivre collectivement, lentement et à haute voix, l'activité de lecture que le maître souhaiterait leur voir mettre en œuvre ultérieurement de manière solitaire, rapide et silencieuse.

Dans notre recherche, nous avons étudié comment les maîtres conduisaient les élèves à la compréhension d'un texte et, en particulier, quand et comment ils sollicitaient leurs anticipations et leurs connaissances pour explorer le texte et ses divers composants : paragraphes, phrases, syntagmes, mots, syllabes, graphèmes... En d'autres termes, nous avons bâti une grille d'observation en codant les interventions de l'enseignant selon leur cible : 1) le contrat de lecture, 2) le but ou l'intention de lecture, 3) les connaissances du lecteur (conceptuelles, linguistiques et langagières, intertextuelles), 4) les données textuelles (unités infra-lexicales, lexicales, propositionnelles, phrastiques, textuelles), 5) les produits de la compréhension, 6) les jugements des lecteurs.

Chacune de ces rubriques était subdivisée en différentes catégories choisies pour rendre compte de la complexité des choix opérés. La rubrique « buts assignés à l'activité » permettait, par exemple, de distinguer différents sous-buts tels que l'identification des mots, la compréhension locale (propositionnelle, phrastique ou inter-phrastique), la compréhension globale (représentation mentale, cohérence d'ensemble), la résolution du problème posé (satisfaction de l'intention induite), l'élaboration d'un jugement sur le texte, la construction d'une culture de l'écrit (intertextualité) ou l'explicitation et le transfert de connaissances relatives aux cinq points précédents (dimension métacognitive).

Les résultats obtenus nous ont permis d'opposer deux types de conduites de séquences didactiques :

- une conduite linéaire, où les maîtres incitaient les élèves à identifier tour à tour chacun des mots du texte avant de chercher à comprendre le sens de la lecture à haute voix qui en résultait (pratique majoritaire, proche de celle recommandée par l'Observatoire national de la Lecture).
- une conduite interactive, où les maîtres guidaient les apprentis-lecteurs dans la compréhension du texte en mobilisant tous les indices graphiques disponibles, en interaction avec leurs connaissances préalables. Durant ces leçons, les maîtres s'attachaient à réactiver régulièrement les intentions de lecture des élèves et ils les aidaient, tout au long de l'exploitation du texte, à synthétiser et à reformuler les informations déjà construites.

De nombreuses nuances peuvent être introduites au sein de ces deux catégories mais elles ne remettent pas en cause l'opposition fondamentale entre un « pilotage » de la lecture guidé par les données du texte, dans le premier cas, et une réalisation conduite sous le contrôle des connaissances et des buts poursuivis par les lecteurs, dans le second.

Ces conceptions didactiques opposées se traduisaient par des modalités d'aide à l'identification des mots très différentes. Dans le premier cas, les maîtres privilégiaient massivement les aides au déchiffrage. Dans le second cas (celui des maîtres qui formulaient les questions retranscrites dans notre introduction), sept modalités d'aides étaient apportées en interaction :

1. **des aides à la mobilisation des connaissances** des élèves : connaissances linguistiques (sur les discours, la syntaxe, le lexique, la phonologie...) et connaissances encyclopédiques (connaissances préalables « sur le monde » : la vie en classe, l'élevage des animaux, les relations parents - enfants, etc.).
2. **des aides à la mobilisation des connaissances textuelles** des élèves et, en particulier, celles qui sont relatives au texte dont est extrait le passage problématique (par exemple, récit préalablement raconté ou lu par le maître : rappel de la trame narrative, intentions des personnages principaux, etc.).
3. **un recours aux anticipations au sein du contexte phrastique.** Ces anticipations permettent notamment aux apprentis lecteurs de procéder à un test d'hypothèse et de n'effectuer parfois qu'une analyse partielle des données graphiques pour vérifier leurs prédictions (Exemple : *Il prit son pistolet et sauta sur son Ça doit bien être cheval, je reconnais le « ch » de « chien ! »*).
4. **une facilitation de la reconnaissance visuelle des mots** déjà mémorisés, grâce à l'activation des réseaux sémantiques pertinents. Les maîtres rappellent aux élèves les circonstances dans lesquelles les mots ont été rencontrés, ils facilitent les comparaisons entre mots et les recherches sur les supports de la mémoire collective de la classe (affichage mural, vignettes, fichiers, posters), etc.
5. **des aides au déchiffrement**, au cours des différentes étapes des traitements grapho-phonologiques ; par exemple la segmentation graphémique ou l'assemblage phonologique, notamment grâce aux boucles d'auto-répétition facilitant, en contexte, la reconnaissance de mots non reconnus au premier abord. (Déchiffrement partiel ou exhaustif ; segmentation des mots, recherche d'analogies entre des parties de mots, écritures du maître « autour du texte » pour faciliter les comparaisons, etc.).
6. **une combinaison de plusieurs des procédures précédentes** (par exemple combinaison d'anticipations et de déchiffrements partiels : *Il joue avec le ro...*). L'appui sur les données contextuelles permet aux élèves de baser leur activité de décodage sur la première partie des mots (syllabe, attaque ou graphème), le nombre de mots acceptables se trouvant ainsi considérablement réduit. Il leur permet également d'identifier des mots irréguliers isolés difficilement déchiffrables en début d'apprentissage.
7. **un recours à des procédures de contrôle et de vérification** de l'ensemble des procédures d'identification (notamment tests d'hypothèses).

Pour décrire plus finement les pratiques d'enseignement, nous avons analysé le nombre et la proportion d'aides à l'identification des mots utilisées par chaque maître lors de chaque leçon et à différents moments de l'année. Nous avons pu ainsi constater que les pratiques pédagogiques n'étaient pas réductibles à un choix de « méthode de lecture » : même lorsqu'ils utilisaient un manuel identique ou les mêmes textes de littérature enfantine, tous les maîtres n'engageaient pas leurs élèves dans le même type d'activités intellectuelles. Certains utilisaient exclusivement les correspondances grapho-phonologiques (n° 5), d'autres alternaient entre déchiffrement et reconnaissance visuelle (n° 4 et n° 5) mais restaient centrés sur l'unité « mot », d'autres encore faisaient interagir

les processus de « haut niveau » (n° 1, 2 et 3) avec les processus de « bas niveau » (n° 4 et n° 5), etc. Tous laissaient entrevoir des conceptions très différentes de l'apprentissage de la lecture.

Il n'était pas rare, par exemple, de voir un maître procéder à un démasquage progressif d'un mot afin d'en faciliter l'identification par les élèves. Dans l'énoncé « Je vais te man... », le maître masquait la fin du mot « manger » afin d'inciter les élèves à procéder à une anticipation et à un déchiffrement partiel (aide de type 6). En agissant de la sorte, le maître réalisait deux opérations :

- il facilitait le travail de décodage du mot en suggérant une modalité de segmentation de celui-ci (dans notre exemple, la frontière syllabique créée par le maître permettait à l'enfant d'identifier les deux lettres « a » et « n » comme appartenant à un seul graphème correspondant au phonème [ā] ;
- il rappelait aux élèves que la lecture est un système d'interaction entre ce qu'ils ont « dans la tête » et ce qu'ils ont « sous les yeux ». Il illustrait ainsi la nécessité d'une prise en compte d'un double système de contraintes : le mot identifié doit à la fois être acceptable dans le contexte (le contexte global du sens du récit et le contexte local - sémantique et syntaxique - de la phrase) et il doit être compatible avec l'écriture du mot.

En incitant les lecteurs à confronter en permanence les données textuelles aux données contextuelles, les maîtres de cours préparatoire s'opposent explicitement à deux dérives majeures : le « déchiffrement borné » (traitement du mot écrit sans traitement du contexte) et la « devinette sans contrôle » (traitement du contexte sans traitement du mot tel qu'il est écrit) (Chauveau, 1993). Avaient-ils raison ou tort ? Devaient-ils persévérer ou bien, comme le souhaite l'Observatoire national de la lecture, renoncer à laisser leurs élèves « supputer, tâtonner, interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. » (ONL, p. 21) ?

Une seconde étude, dont nous allons présenter maintenant les principaux résultats, conforte leur choix de faire jouer un rôle important aux anticipations phrastiques. Ce choix apparaît légitime à condition de mettre simultanément l'accent sur l'automatisation des processus d'identification des mots.

2. AUTOMATISATION DES PROCÉDURES D'IDENTIFICATION DES MOTS ET ÉVOLUTION DU RÔLE DU CONTEXTE LITTÉRAL AU CYCLE 2

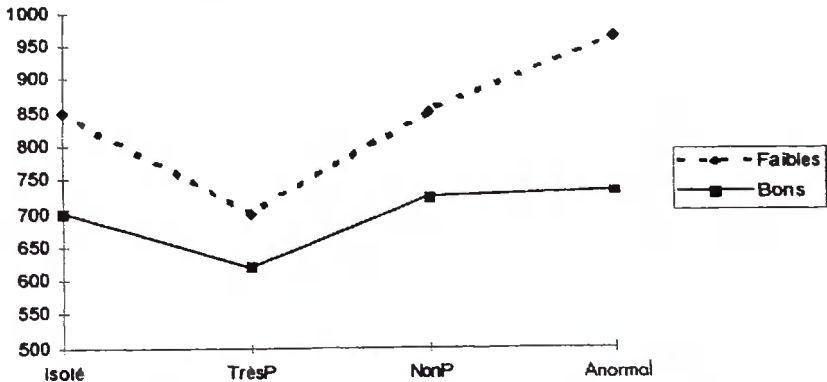
2.1. Hypothèses et résultats

Les résultats que nous allons présenter maintenant sont issus d'une recherche longitudinale que nous avons conduite auprès de 76 élèves scolarisés dans 17 classes de Cours préparatoire (puis de Cours élémentaire 1ère année) (Goigoux, accepté). Cette étude se situait dans le prolongement des travaux de psychologie décrivant un usage différentiel du contexte selon l'expérience et l'âge du lecteur (Nicholson *et al.*, 1991 ; Kim, 1994) et elle reprenait le paradigme expérimental utilisé par Perfetti et Roth (1981). Ces auteurs s'interrogeaient sur

le poids respectif de deux composantes du traitement des mots écrits : la « vitesse d'identification de base des mots » et la « sensibilité au contexte ». Leur dispositif expérimental, par conséquent, permettait d'enregistrer les variations des vitesses d'identification des mots en fonction de la force des contextes et du niveau d'expertise de lecteurs de 9-11 ans.

Les principaux résultats de cette étude sont rappelés sur le graphique n° 1, dans quatre conditions contextuelles : lecture de mots isolés, mots en contexte « très prédictible » (TrèsP), mots en contexte « non prédictible » (NonP) et mots en contexte qualifié d'« anormal ».

Graphique n° 1
Temps de lecture de mots (en ms) par des « bons » et des « faibles »
lecteurs de 9 - 11 ans dans quatre conditions expérimentales
(Roth et Perfetti, 1981)



L'analyse des temps d'identification des mots proposés dans les quatre conditions contextuelles faisait apparaître un fort « effet de contexte » pour les plus faibles lecteurs. Cet effet de contexte est représenté sur le graphique n° 1 à travers trois phénomènes :

- le tracé représentant les performances du groupe des « bons lecteurs » se situe sensiblement plus bas que celui des « faibles lecteurs », ce qui signifie que leur vitesse d'identification des mots est bien plus rapide en toutes circonstances.
- ce tracé indique un gain contextuel minime pour les bons lecteurs : seul le contexte très favorable (TrèsP) modifie de manière significative les vitesses d'identification des mots qui restent stables lorsque le contexte est inexistant (isolé) ou défavorable (NonP ou « anormal »).
- les « faibles lecteurs » sont nettement plus tributaires du contexte que les bons lecteurs. Lorsque celui-ci est favorable, leur gain est très substantiel mais, de manière corollaire, ils subissent une influence nettement défavorable lorsque l'item proposé est incongru dans le contexte proposé.

Ces résultats indiquent que les lecteurs les plus habiles sont les moins dépendants du contexte littéral. Interprétés dans le cadre théorique des « processus interactifs compensatoires » (Stanovitch, 1980, 1986), ils permettent de comprendre que les faibles lecteurs ont recours de manière attentionnelle aux informations contextuelles pour compenser la lenteur de leurs procédures d'identification des mots.

De là à condamner les pratiques pédagogiques (qualifiées de « romantiques » ; Morais, 1993) et les exercices (de closure par exemple) valorisant toute forme d'anticipation, il n'y avait qu'un pas, allègrement franchi en France dès 1986 (Sprenger Charolles, 1986). Cette injonction didactique, reprise aujourd'hui par l'Observatoire national de la Lecture, repose sur un amalgame très contestable entre « lecteurs débutants » et « mauvais lecteurs ». Rien ne permet, en effet, d'affirmer que les jeunes élèves qui s'appuient sur les données contextuelles prennent des mauvaises habitudes difficiles à abandonner ultérieurement. Nous formulons même l'hypothèse inverse : selon nous, la capacité à identifier les mots écrits (qui est l'une des composantes critiques de l'apprentissage initial de la lecture) se construit en interaction avec la capacité à utiliser les données contextuelles. L'acquisition du savoir lire entre 6 et 8 ans peut être partiellement décrite comme un double mouvement d'automatisation croissante des procédures d'identification des mots et d'affaiblissement de la dépendance contextuelle.

Cette hypothèse nous conduisait à prévoir, dans une perspective diachronique, des différences de même nature que celles relevées par Perfetti et Roth dans une perspective synchronique. Autrement dit, les écarts interprétés en termes de différences inter-individuelles dans la perspective comparatiste de Perfetti et Roth pouvaient être analysés en termes de différences intra-individuelles au cours du développement. Les phénomènes de « dépendance contextuelle », loin de préfigurer les difficultés des « mauvais lecteurs », caractériseraient dans ce cas tous les apprentis, même les plus habiles. Pour tester cette hypothèse, il nous fallait donc étudier le développement des compétences d'élèves qui deviendraient de bons lecteurs. Nous avons donc écarté 17 élèves n'ayant pas atteint les « compétences de base (4) » à l'issue du cycle 2 et nous avons étudié les résultats des 59 meilleurs lecteurs de notre échantillon, identifiés par leurs performances aux évaluations nationales CE2 (5). En privilégiant ainsi l'étude d'itinéraires d'apprentissages réussis, nous nous sommes assurés que les processus observés n'étaient pas ceux de « faibles lecteurs » développant des stratégies contextuelles compensatoires ou s'enfermant dans de « mauvaises habitudes » susceptibles de freiner leurs acquisitions ultérieures.

Conformément à cette hypothèse, nous nous attendions à observer :

- 1-une automatisation croissante des processus d'identification des mots, repérable à un accroissement de la vitesse de lecture des mots isolés et en contexte (6) (prédiction n° 1, automatisation croissante) ;
- 2-un affaiblissement progressif de l'effet de contexte, repérable à une diminution de la facilitation contextuelle (prédiction n° 2, diminution de l'effet de contexte) ;

3-une évolution similaire, concernant les deux points précédents, de tous les sous-groupes d'élèves, hiérarchisés selon leur précocité dans l'apprentissage. Tous ces sous-groupes devraient présenter, malgré un important décalage temporel, les mêmes patterns d'évolution (prédiction n° 3, régularité développementale).

4-une persistance, pendant plusieurs mois, de la supériorité des vitesses de traitement des élèves les plus précoces (prédiction n° 4, influence positive de l'ancienneté de la réussite).

L'ensemble de nos résultats montre que ces quatre prédictions se sont avérées exactes. Les résultats obtenus présentent la même structure que ceux de Perfetti et Roth à ceci près que les différences observées ne concernent pas une comparaison entre « bons » et « faibles lecteurs » mais une comparaison entre les performances successives d'un même groupe d'élèves. En d'autres termes, les meilleurs apprentis lecteurs de notre échantillon se comportent au milieu du Cours préparatoire comme les faibles lecteurs étudiés par Perfetti et Roth : faible vitesse de traitement des mots isolés, fort gain contextuel lorsque celui-ci est favorable et forte gêne contextuelle lorsque celui-ci est non congruent. Progressivement, les apprentis lecteurs obtiennent des résultats qui les rapprochent des « bons lecteurs » : leurs vitesses d'identification des mots isolés augmentent de manière très significative et les gains contextuels se réduisent.

2.2. Analyse des erreurs en contexte

L'analyse qualitative des erreurs commises par les élèves de notre échantillon a produit un faisceau d'indices qui sont venus conforter les résultats précédents. Nous avons classé ces erreurs en trois catégories : celles qui révèlent une centration exclusive sur les traitements contextuels (traitements de haut niveau), celles qui révèlent une centration exclusive sur le décodage des mots (traitements de bas niveau) et celles qui indiquent une tentative d'interaction entre ces deux niveaux de traitements.

- Priorité aux traitements de haut niveau (ERR1).

Le sujet procède à des anticipations sans contrôle graphique ; le mot proposé est acceptable dans l'énoncé oral mais il n'a rien à voir avec l'item cible. (par exemple, « Difficile de conduire dans des conditions pareilles. On n'y voyait rien à 3 mètres car il y avait beaucoup de... (fumée) ». Réponse : *brouillard*)

- Interactions partielles (ERR2).

Le sujet propose une réponse acceptable dans le contexte phrastique qui présente quelques similitudes graphiques et/ou grapho-phonologiques avec l'item-cible. (par exemple, « José suivait le troupeau de vaches depuis un bon moment. Il se demandait maintenant jusqu'où irait ce... (chemin) ». Réponse : *chien*)

- Priorité aux traitements de bas niveau (ERR3).

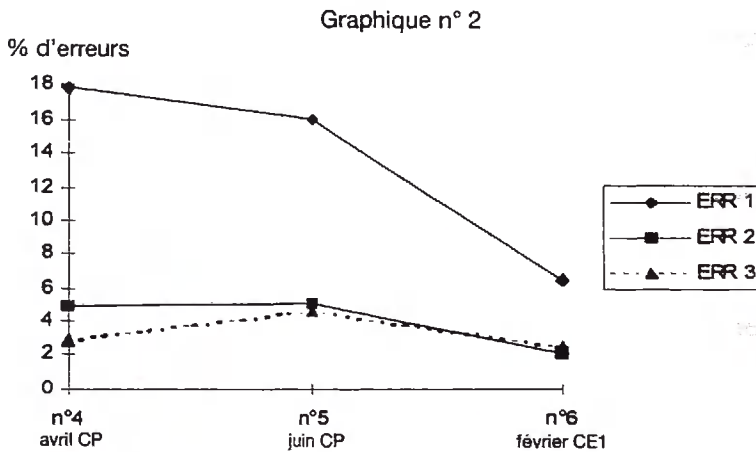
ERR3 a : les réponses proposées, fruit d'un déchiffrement partiel, ne sont pas des mots qui existent en Français. (par exemple, « Benoît est toujours dans la lune et ne fait jamais attention à ce que dit la maîtresse. Ses

copains disent qu'il rêve encore à son... (amour) ». Réponse : *an - our (fâur/)*

ERR3 b : les réponses proposées sont des mots complets (fruit d'un déchiffrage erroné ou d'une recherche lexicale approximative basée sur des analogies formelles partielles) inacceptables dans le contexte phrasique. (par exemple, « On n'y voyait rien à 3 mètres car il y avait beaucoup de... (fumée). » Réponse : *fusée*)

Cette typologie nous a permis de distinguer les erreurs issues d'interactions partielles (ERR2) de celles qui apparaissent être la conséquence d'une absence d'interaction entre données graphiques et données contextuelles (ERR1 et ERR3).

Après avoir dénombré et classé les erreurs pour chaque série de tests, nous nous sommes intéressés à l'évolution de leur répartition dans le temps. Le graphique ci-dessous présente les résultats au mois d'avril du cours préparatoire (n° 4), au mois de juin du cours préparatoire (n° 5) et au mois de février du CE1 (n° 6).



Proportions de réponses erronées par rapport à l'ensemble des réponses apportées par les élèves lors des séries n° 4, 5 et 6. Trois types d'erreurs sont distinguées : ERR1, priorité aux traitements de haut niveau, ERR2, interactions partielles, ERR3, priorité aux traitements de bas niveau.

L'analyse de l'évolution diachronique des erreurs peut se résumer en trois points.

- Diminution progressive des erreurs de type 1 (ERR1)

Le nombre d'erreurs de type 1 diminue au fur et à mesure que le nombre de réponses exactes augmente. Le coefficient de corrélation entre le taux de réponses exactes et le taux d'erreurs de type 1 est élevé : 0,70 (significatif à 0,01), ce qui signifie que tout progrès dans la lecture des mots en contexte

passer par l'abandon des procédures « d'anticipation sans contrôle par les données graphiques » (la fameuse « devinette »).

Cette corrélation n'est pas significative en revanche pour les erreurs de types 2 et 3 : les erreurs liées à des difficultés de décodage des mots ne diminuent pas de manière comparable et nous allons voir qu'elles ont même tendance à augmenter lorsque le jeu de devinette s'estompe.

- **Maintien des erreurs de type 2 (ERR2)**

Lorsque les élèves abandonnent une centration majeure sur les aspects contextuels (35 % des erreurs sont encore en février des erreurs de type 1), ils commettent un nouveau type d'erreurs, révélatrices des tentatives d'interactions entre données contextuelles et données graphiques.

Nous avons pu dénombrer par exemple 274 erreurs de ce type réalisées par les 59 élèves de notre échantillon lors des quatre séries d'épreuves (n° 3, 4, 5 et 6). Plus de 80 % d'entre elles possédaient une, deux ou trois lettres initiales en commun avec le mot-cible (exemple : « écraser » et « écorcher ») : 25 % seulement la première lettre, 55 % au moins deux lettres initiales. Ce résultat est compatible avec deux types d'explications reposant sur des procédures distinctes mais complémentaires :

- un déchiffrement partiel, réalisé sur les premières lettres du mot, l'enfant complétant sa réponse en respectant les contraintes contextuelles. Ce déchiffrement peut lui-même être réalisé soit en utilisant les règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes (en particulier les plus importantes et les plus fréquentes d'entre elles), soit en procédant par analogie sur des segments de mots.

- une recherche en mémoire amorcée sur la base des aspects formels du mot (voisinage orthographique), essentiellement la succession de ses premières lettres : l'anticipation permet une réduction du nombre de candidats lexicaux acceptables sur le plan orthographique.

- **Augmentation passagère des erreurs de type 3 (ERR3)**

Le troisième phénomène pourrait paraître *a priori* plus surprenant ; il déstabilise en tous cas bon nombre d'enseignants de Cours préparatoire lorsqu'ils y sont confrontés. Il s'agit de l'augmentation significative des erreurs de type 3 lors de la série n° 5 (différence significative au seuil. 01) : notre cohorte d'élève semble accorder une priorité aux traitements de bas niveau avant de connaître une ultime diminution du nombre total d'erreurs. En observant de plus près ces erreurs, on constate qu'il s'agit quasi exclusivement d'erreurs de type 3a (non mots ou mots incomplets) qui caractérisent un déchiffrement partiel ou erroné.

En d'autres termes, il semblerait qu'au cours du troisième trimestre de Cours préparatoire, les élèves commettent un nombre accru de « déchiffrages sans contrôle », manifestant par là une apparente régression par rapport à leurs conduites antérieures.

Une analyse plus fine des données nous a permis de vérifier que chaque sous-groupe d'élèves passait par une phase au cours de laquelle certains traite-

ments contextuels étaient délaissés au profit d'une attention exclusivement centrée sur les processus d'identification des mots.

Les maîtres perçoivent ce phénomène comme une véritable régression dans la mesure où les réponses fournies par les élèves sont alors souvent insensées. Dans le cadre développemental qui est le nôtre, il n'y a pas lieu de s'en étonner ni de s'en inquiéter. Les élèves savent fort bien que les problèmes d'identification de mots peuvent se résoudre dans une interaction entre données contextuelles et données graphiques ; ils l'ont notamment démontré en commettant des erreurs qui révèlent des tentatives en ce sens. Mais lorsqu'ils connaissent une grande partie des règles de correspondance grapho-phonologique, ils sont tentés de les utiliser au maximum afin d'atteindre une totale autonomie face aux mots écrits. Ils consacrent alors provisoirement toute leur attention à la réalisation de ces correspondances et ne disposent pas des ressources cognitives suffisantes pour procéder simultanément à un contrôle de leurs résultats. Il faut attendre une meilleure maîtrise liée à une plus forte automatisation des processus de bas niveau pour que les élèves retrouvent une capacité attentionnelle suffisante pour traiter simultanément les contraintes contextuelles.

2.3. Conclusion

L'analyse des erreurs que nous venons de conduire permet de confirmer notre hypothèse concernant l'évolution des processus d'identification des mots au tout début de l'apprentissage de la lecture. Tout semble se passer en effet comme si, dans un premier temps, l'appui sur les données contextuelles permettait aux élèves de prendre le risque d'une lecture, c'est-à-dire de quitter la « devinette » caractéristique des toutes premières phases de l'apprentissage et de réussir les premières identifications. Les vitesses de traitement sont lentes mais les réussites des élèves sont nettement plus nombreuses en contexte, même modéré, que face à des mots isolés.

Par la suite, les données contextuelles semblent être momentanément négligées lorsqu'il faut « 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 la lenteur des processus d'identification des mots malgré des réussites dépassant 90 %. Dans une dernière phase, la mise en oeuvre réitérée de processus réussis permet de consolider et d'automatiser l'identification des mots. Les élèves ne commettent quasiment plus aucune erreur, augmentent très sensiblement leurs vitesses de traitement et parviennent de plus en plus aisément à comprendre les textes qui leur sont proposés (7).

L'ensemble de nos résultats conduit à rejeter l'amalgame fréquent entre « lecteurs débutants » et « mauvais lecteurs » ainsi que les injonctions didactiques qui en découlent : rien ne permet de condamner les pratiques pédagogiques des maîtres qui incitent leurs élèves à prendre appui sur les données contextuelles pour résoudre les problèmes d'identification des mots. Si l'on considère les jeunes élèves, non pas comme des mauvais lecteurs, mais comme des lecteurs en devenir, on peut comprendre que certaines procédures aient une

importance déterminante mais temporaire, lors d'une phase particulière du développement, sans pour autant jouer un rôle primordial à l'état final (Content, 1996).

En d'autres termes, la dépendance contextuelle constatée 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. Dans cette perspective, les données contextuelles ont une importance déterminante dans le calcul qui conduit à la résolution des problèmes d'identification des mots écrits chez l'apprenti-lecteur. 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 (Sprenger Charolles, 1993 ; Morais, 1994, Jamet, 1996 ; Sprenger Charolles et Casalis, 1996) mais celui d'une conduite déterminée par le répertoire de schèmes dont dispose l'apprenti-lecteur en début d'apprentissage. Les débuts de l'apprentissage de la lecture sont caractérisés par la coexistence de procédures très diverses ; le rôle et le fonctionnement des interactions entre procédures de « haut » et de « bas niveau » se modifient au cours de l'apprentissage selon les caractéristiques des contraintes contextuelles mais également en fonction de la nature des mots rencontrés, de leur familiarité pour le lecteur, de leur régularité, de leur structure orthographique, etc. La quête d'efficacité dans l'identification des mots incite l'enfant à faire « feu de tout bois » et à rechercher des redondances ou des voies d'accès multiples qui assurent à son fonctionnement cognitif sa souplesse d'adaptation et sa fiabilité. Il nous paraît souhaitable que les maîtres encouragent cet opportunisme de bon aloi.

En résumé, nous pouvons affirmer que l'utilisation du contexte phrastique facilite nettement la lecture de mots au début de l'apprentissage de la lecture et que ce recours diminue au fur et à mesure que l'apprentissage progresse. Ceux qui vont devenir les meilleurs lecteurs de leur classe d'âge y ont puisé une partie de la dynamique de leur apprentissage. On peut supposer par exemple que les premières réussites ont favorisé la mémorisation d'unités lexicales et infralexicales (syllabes, attaques, rimes, etc.) et facilité les traitements analogiques (Goswami, 1993 ; Seymour, 1994) qui conditionnent de nouveaux progrès. La capacité des apprentis-lecteurs à utiliser le contexte phrastique comme un moyen d'étayage pour l'identification des mots nous semble déterminante pour le développement de mécanismes d'auto-apprentissage.

L'ensemble de nos résultats pose néanmoins la redoutable question de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Notre étude longitudinale montre en effet que de fortes régularités développementales sont accompagnées d'importants décalages temporels. De nombreux élèves ne réussissent certaines tâches de lecture que trois ou six mois après leurs camarades du même âge. Ces élèves les moins précoces ne sont pas pour autant des « mauvais » lecteurs et ils ne devraient pas le devenir si les maîtres d'école parvenaient à ajuster leurs interventions au développement des compétences de chacun. Sans réduire totalement les difficultés scolaires à des différences de rythme d'apprentissage, il nous semble important de redire à quel point la conquête de l'écrit entre 5 et 8 ans requiert une vigilance extrême aux différences interindividuelles. Nul ne peut

se résigner à ce que l'école continue à transformer, aussi massivement qu'elle le fait aujourd'hui, de simples décalages temporels en difficultés scolaires précoces et cumulatives (Seibel, 1984).

3. EN GUISE DE CONCLUSION : LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ DE LECTURE À L'ISSUE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Inscrite dans la continuité des deux premières, une troisième étude, réalisée à la demande du Ministère de l'éducation nationale (Goigoux, 1998) nous conduit à nous interroger en conclusion sur l'influence des pratiques didactiques sur les activités d'apprentissage des élèves. Cette recherche visait en effet à étudier simultanément les compétences d'élèves scolarisés en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) et les pratiques pédagogiques de leurs professeurs pour déterminer si les enseignements adaptés s'ajustaient ou non aux difficultés réelles des élèves.

Cette étude a montré à quel point les élèves en grande difficulté de lecture peuvent se méprendre sur les procédures à mobiliser en lecture et sur la nature même de cette activité. Ces lecteurs précaires croient en particulier qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre : ils ne savent pas qu'il est nécessaire de construire des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte, qu'ils doivent consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et chercher délibérément à construire des relations logiques au delà de ce que le texte dit explicitement.

Bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés et procèdent à l'inverse des lecteurs habiles qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ignorent la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Les seuls retours en arrière dans le fil du texte concernent les unités mots (pas les phrases entières ou des paragraphes).

Les élèves semblent avoir une conception étapiste de la lecture : lire tous les mots puis chercher à comprendre les idées. Ils considèrent la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Ils ont, de surcroît, une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

Cette étude a également montré que les enseignants, loin de lever ces malentendus, les renforcent en accentuant la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte, en privilégiant la compréhension littérale des segments de textes et en ne permettant pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension. Les réponses et les comportements des élèves que nous avons observés ne peuvent pas être considérés

comme le fruit d'un développement spontané. Ils sont le résultat d'une construction sociale et, à ce titre, sont influencés de façon majeure par les pratiques pédagogiques dont ces élèves ont bénéficié (ou pâti) au cours de leur scolarité.

C'est en classe en effet, tout au long de leur scolarité primaire puis en SEGPA, que les élèves ont été confortés dans l'idée que la compréhension n'était pas le fruit d'un processus autonome (auto-contrôlé) mais qu'elle était sous la dépendance d'une tutelle externe (survalorisation des activités de questionnement au détriment des activités de reformulation, par exemple). C'est en classe, dès le cycle 2, qu'ils ont appris à identifier tous les mots d'un texte avant de chercher à comprendre le sens de ce texte. Et plus ils étaient en difficulté, plus leurs maîtres accentuaient les clivages entre déchiffrage et compréhension, entre compréhension littérale et compréhension inférentielle, entre questionnement et reformulation, entre contrôle externe et auto-contrôle. Il ne nous semble pas souhaitable que les prescriptions officielles viennent aujourd'hui conforter ces pratiques en transposant sans précaution dans le champ de la didactique un découpage issu des paradigmes expérimentaux de la recherche fondamentale en psychologie.

NOTES

- (1) Les principales propositions de ce rapport avaient été préalablement publiées dans trois ouvrages récents : Morais, 1994, Robillard, 1995, Bentolila, 1997.
- (2) Le contexte de lecture conduit les lecteurs à développer un « horizon d'attente » vis à vis du texte, en fonction notamment de leur familiarité avec d'autres textes et de leur culture. Cette activité de lecture conduit également les lecteurs à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement.
- (3) « Intertextualité » au sens (large) de référence à l'ensemble des autres textes mémorisés par le lecteur.
- (4) Nous nous référons à la terminologie officielle du Ministère de l'éducation nationale proposée à l'occasion des évaluations nationales CE2/6ème.
- (5) Cette étude s'est inscrite dans le cadre d'une exploration longitudinale plus vaste dont nous ne livrons ici que les résultats relatifs à l'hypothèse exposée. Le suivi longitudinal concernait une cohorte de 76 enfants, étudiés durant 30 mois (entre 5 et 8 ans), au sein de classes dont les caractéristiques didactiques contrastées avaient été contrôlées. En choisissant ces enfants 5 par 5 dans 17 classes différentes, nous avons neutralisé les variations qui auraient pu découler de pratiques pédagogiques trop singulières. Les enfants avaient tous le même âge (six ans au 1er juin de leur dernière année d'École maternelle, plus ou moins 75 jours). Au sein de chaque classe, outre le critère de l'âge, ils avaient été choisis en fonction de critères socio-professionnels et culturels : 2/5ème des enfants avaient des parents disposant d'un niveau de qualification supérieur au baccalauréat, 3/5ème un niveau inférieur. En d'autres termes, notre cohorte présentait un profil socio-culturel plutôt inférieur à celui de la population française dans son ensemble.
- (6) La tâche que nous avons utilisée s'inspire du paradigme expérimental de Perfetti et Roth précédemment décrit : il s'agissait également d'une tâche de lecture de mots

isolés et de mots présentés en contexte, permettant de réaliser des enregistrements en temps réel de l'activité de l'enfant. Les items-cibles apparaissaient sur un écran de micro-ordinateur en position terminale dans un contexte linguistique composé de deux phrases prononcées par l'expérimentateur. Chaque mot-cible venait achever et clore la seconde phrase. Dans chaque condition, l'expérimentateur lisait la phrase à voix haute, distinctement et de manière expressive. Il déclenchait l'affichage du mot juste avant d'interrompre l'énoncé de la phrase lacunaire. Notre dispositif expérimental incluait également une présentation de mots isolés afin notamment de comparer leurs vitesses d'identification avec celles des mots en contexte. Pour chaque série d'épreuves, la force des contextes avait été étalonnée au préalable à l'oral auprès d'une autre population d'enfants. Nous avons qualifié de contexte « fortement prédictible » les phrases conduisant à la réponse attendue dans plus de 70 % des cas, de contexte « modérément prédictible » celles dont le taux de prévision était compris entre 5 et 30 % et, enfin, de contexte « non prédictible » celles dont le taux était quasi nul.

- (7) Dans notre dispositif expérimental, outre les tâches de lecture de mots, nous proposons aux élèves, à intervalle régulier, des tâches de compréhension de textes. Nous avons ainsi pu retrouver un résultat classique de la psychologie cognitive : pour chacun de nos sous-groupes, l'amélioration de la compréhension des textes était fortement corrélée à l'augmentation de la vitesse de traitement des mots isolés. Une analyse implicite bayésienne réalisée sur des variables dichotomisées (vitesse de lecture des mots lente/rapide, réussite forte/faible à la lecture de mots, bonne/mauvaise compréhension de textes) nous a permis d'aller plus loin et de montrer que le critère « lent » impliquait une faible compréhension et que la « mauvaise » compréhension impliquait une vitesse moyenne ou faible (Goigoux, soumis).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENTOLILA, A. (1997) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon.
- CHAUVEAU, G. et al. (1993) : *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris, I.N.R.P. - L'Harmattan.
- CONTENT, A. (1996) : Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives récentes. In S. CARBONEL et al. (Eds.) *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille, Solal. 63-81.
- JAMET, E. (1996) : La lecture est-elle une devinette ? Les effets du contexte et la lecture par anticipation. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 67-92.
- GOIGOUX, R. (1993) : *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (Étude longitudinale)*. Thèse de doctorat de l'Université René Descartes, Sorbonne - Sciences Humaines.
- GOIGOUX, R. (1998) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Rapport de recherche. Direction des enseignements scolaires (DESCO) du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- GOIGOUX, R. (accepté) : Automatisation des procédures d'identification des mots et évolution du rôle du contexte littéral en tout début de l'apprentis-

- sage de la lecture. *Dossiers de l'Éducation, de la Formation et de l'Insertion* (D.E.F.I.) Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- GOIGOUX, R. (soumis) : Context effects on word recognition in early reading acquisition. *European Journal of Psychology of Education*.
- GOSWAMI, U.C. (1993) : Toward an interactive analogy model of reading development : decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of experimental child psychology*. 56, 443-475.
- KIM, Y.H. (1994) : Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and good readers : a test of the interactive-compensatory hypothesis. *Reading research quarterly*. 29 ; 178-188.
- MORAIS J. (1993) : Compréhension / décodage et acquisition de la lecture. In J.-P. JAFFRÉ et al. (Eds.) *Lecture / écriture ; acquisitions. Les actes de la Villette*. Paris, Nathan.10-21
- MORAIS J. (1994) : *L'art de lire*. Paris, Editions Odile Jacob.
- NICHOLSON, T., BAILEY, J. et Mc ARTHUR, J. (1991) : Context cues in reading : the gap between research and popular opinion. *Journal of reading, writing and learning disabilities international*. 7 ; 33-41.
- Observatoire national de la Lecture (1998) : *Apprendre à lire*. Paris, CNDP / Editions Odile Jacob.
- PERFETTI, C.A. et ROTH, S. (1981) : Some of the interactive process in reading and their role in reading skill. In A.M. LESGOLD et C.A. PERFETTI (Eds.) : *Interactive process in reading*. Hillsdale, Erlbaum.269-297.
- ROBILLARD, G. (1995) : *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1986) : Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, 52, 9-29.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1992) : Acquisition de la lecture et de l'écriture en Français. *Langue Française*. 95, 49-67.
- SPRENGER-CHAROLLES L. et CASALIS, S. (1996) : *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris, P.U.F.
- STANOVICH, K.E. (1980) : Toward an interactive-compensatory model of reading : a confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and special education*. 5 ; 11-19.
- STANOVICH, K.E. (1986) : Matthew effects in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*. XXI, 4, 360-406.
- SEIBEL C. (1984) : Genèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, 67, 7-28.

LA TRANSCRIPTION DE GRAPHONÈMES COMPLEXES EN FRANÇAIS. L'EXEMPLE DE /O/

Sébastien PACTON

LEAD/CNRS - Faculté des Sciences, Dijon

Michel FAYOL

LAPSCO/CNRS - Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Résumé : En français, un même phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes (o, au, eau pour /o/). La probabilité de trouver un graphème donné varie en fonction de la position (début - milieu - fin) du phonème dans le mot et de son environnement immédiat (consonne précédant ou suivant /o/). Le fait que eau n'apparait jamais en début de mot peut être décrit sous la forme d'une règle. En revanche, les régularités relatives à la distribution de o et au en fonction de l'environnement immédiat sont de type probabiliste, ce qui rend un enseignement à base de règles et d'exercices impossible. Les enfants doivent les acquérir par apprentissage implicite. L'objectif de la présente recherche était d'étudier au moyen d'une tâche de jugement de paires de non-mots (e.g. opécile - eaupécile) si, quand et à partir de quels indices des enfants d'école primaire deviennent sensibles à la distribution de graphèmes différents (o, au et eau) pour lesquels ils ne disposent pas d'opposition phonologique. Dès la fin du CP, des indices relatifs à la distribution des graphèmes en fonction de la position sont repérés et utilisés (jamais eau en position initiale). Par contraste, les jugements ne sont influencés par la fréquence relative des graphèmes o et au en fonction des consonnes précédant ou suivant /o/ qu'à partir du CMI.

L'orthographe du français est relativement irrégulière en production : les correspondances entre configurations de sons et de lettres y sont peu systématiques (Jaffré & Fayol, 1997). Ces irrégularités affectent deux sous-domaines pour lesquels des séquences de lettres n'ont pas de contrepartie phonologique (Fayol, Pacton, Totereau, 1998) : 1. les accords en nombre, et dans une moindre mesure en genre, des adjectifs, noms et verbes car la plupart des flexions ne se prononcent pas (Dubois, 1965 ; Fayol, Largy & Lemaire, 1994 ; Totereau, Thévenin & Fayol, 1997) ; 2. certains aspects de l'orthographe lexicale, notamment l'emploi des doubles consonnes (comme/moment ; Pacton, Fayol, Perruchet, 1996) ou la transcription de phonèmes associés à plusieurs graphèmes (tableau / capot ; Pacton, Fayol, Perruchet, 1998). Seul, le domaine de l'orthographe lexicale sera abordé ici. Nous nous en tiendrons au cas de la transcription du phonème /o/ par les enfants de l'école élémentaire.

1. LES IRRÉGULARITÉS DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE ET LEURS INCIDENCES

1.1. Les irrégularités dans la langue

Les irrégularités de correspondances phonèmes / graphèmes permettent de situer les systèmes alphabétiques sur un continuum allant des systèmes orthographiques superficiels aux systèmes orthographiques profonds (Jaffré & Fayol, 1997 ; Rieben, Fayol & Perfetti, 1997). Le Français, système profond, représente les aspects morphologiques et syntaxiques en plus du niveau phonologique. Il en découle une absence de correspondance biunivoque entre phonèmes et graphèmes, plusieurs graphèmes pouvant renvoyer à un même phonème et inversement, un même graphème pouvant être associé à plusieurs phonèmes.

Dans un système superficiel, une représentation phonologique de chaque mot et des règles de transcription de la phonologie en orthographe suffisent à écrire correctement tout mot de la langue. Cette stratégie ne permet l'écriture correcte que de la moitié des mots français (Véronis, 1988). Des problèmes surgissent lors de la transcription de mots nouveaux, l'orthographeur ne disposant pas en mémoire d'une représentation de la graphie des mots.

1.2. Le traitement des items réguliers et irréguliers

Pour rendre compte de la transcription des mots selon la régularité de correspondance phonèmes / graphèmes et selon la connaissance préalable (ou non) qu'en ont les individus, les chercheurs ont élaboré un modèle dit « des deux voies » (Jaffré & Fayol, 1997). Suivant la première voie, un mot pourrait être produit selon une procédure lexicale consistant en la récupération directe en mémoire de sa forme orthographique. L'autre voie, dite non lexicale ou phonographémique, consisterait en la transcription de phonèmes en graphèmes. Elle interviendrait lors de la transcription de mots nouveaux, dont l'orthographeur ne possède pas de représentation en mémoire. Ces deux voies sont généralement conçues comme fonctionnellement indépendantes. Toutefois, certaines données empiriques amènent à s'interroger sur leur indépendance fonctionnelle.

Par exemple, Campbell (1983) a montré que la production de non-mots ne s'effectue pas indépendamment des connaissances lexicales. Des étudiants anglophones devaient décider si des séquences sonores correspondaient ou non à un mot. Le cas échéant, ils devaient épeler l'item. Campbell a manipulé la succession des items afin qu'un non-mot comme /PREIN/ soit précédé par un mot « amorce » comme « BRAIN » ou « CRANE », « AIN » et « ANE » se prononçant pareillement, l'influence de l'orthographe et de la phonologie était étudiée de manière relativement indépendante. Lorsque « BRAIN » était entendu avant, les étudiants tendaient à écrire /PREIN/ « PRAIN ». Inversement, s'ils entendaient d'abord « CRANE », ils écrivaient plutôt « PRANE ». La transcription d'items nouveaux fait donc intervenir des connaissances lexicales en plus des règles de transcodage phonème-graphème. Ils sont orthographiés via des analogies lexicales. Ultérieurement, Barry et Seymour (1988) ont confirmé que la

transcription des non-mots était fonction à la fois des analogies avec des mots amorces et des fréquences d'associations phonème - graphème. La difficulté tient à la détermination des parts respectives et des modalités d'intervention de ces deux procédures.

1.3. L'apprentissage de l'orthographe

L'existence d'une pluralité de graphèmes associés à un même phonème pose problème au niveau de l'apprentissage de l'orthographe. La plupart des modèles postulent un apprentissage en stades dont la correspondance avec le modèle des deux voies est claire (Frith, 1985). L'apprentissage débiterait par un stade d'utilisation des correspondances phonèmes / graphèmes, renvoyant à la voie phono-graphémique. Le stade orthographique apparaîtrait ultérieurement, lorsque les enfants disposent d'un corpus de mots vus. Il se traduirait par la connaissance de certaines séquences particulières de lettres et par des appariements directs entre mots écrits et items stockés en mémoire lexicale.

Ces modèles descriptifs sont utiles pour catégoriser les difficultés orthographiques. Ils sont néanmoins fortement contestés car ne captant pas l'éventail des stratégies employées par les enfants. La sensibilité à certaines régularités orthographiques du langage écrit et au rôle de la morphologie dans l'orthographe (Treiman, 1993 ; Treiman & Cassar, 1997), et l'utilisation d'analogies avec des mots appris antérieurement, (Goswami et Bryant, 1988) seraient beaucoup plus précoces que ne le suggèrent les modèles en stades.

1.4. L'apprentissage / acquisition des irrégularités

Dans une étude longitudinale, Treiman (1993) a montré que les orthographes d'enfants de CP étaient compatibles avec les régularités du système écrit anglais. Les lettres les plus souvent doublées en anglais étaient plus souvent doublées dans leurs écrits que les lettres rarement ou jamais doublées. De même, le digraphe ck n'était qu'exceptionnellement utilisé pour transcrire le phonème /k/ en début de mots, où il ne survient jamais en anglais. En français, Pacton, Fayol & Perruchet, (1996) ont mis en évidence une sensibilité croissante à des régularités orthographiques lexicales sans contrepartie phonologique de l'emploi des doubles lettres. Les enfants devaient juger lequel de deux non-mots prononçables tels que bummor - bumorr ; bummor - bukkor ressemblait le plus à un mot. Un seul non-mot de chaque paire était conforme à un patron régulier du français. Dans les exemples précédents, la première paire permettait de tester la sensibilité des enfants à la position légale des doubles consonnes ; la seconde s'attachait à l'identité des consonnes doublées. Les enfants de CP en fin d'année manifestaient déjà une sensibilité aux caractéristiques de l'emploi des doubles lettres étudiés. Cette sensibilité augmentait du CP au CE1 et s'étendait aux consonnes jamais doublées : mêmes les CP jugeaient le non-mot bukkoxx comme ressemblant davantage que bukoxx à un mot.

2. L'APPRENTISSAGE DES RÉGULARITÉS DE TRANSCRIPTION DU PHONÈME /O/. UNE EXPÉRIENCE

L'objectif de l'expérience était de répliquer et prolonger les résultats de Fayol, Lété et Gabriel (1996) qui avaient montré que des enfants de CP à CE1 tenaient de plus en plus compte des régularités statistiques pour transcrire des non-mots comportant le phonème /o/. Nous voulions déterminer si, quand et comment se développe une sensibilité au fait que le phonème /o/ est très massivement transcrit o entre un b et un l et, inversement, au entre un f et un t, ce qui correspond à l'acquisition de contraintes graphotactiques. Des élèves de CP (38), CE1 (35), CE2 (42), CM1 (37) et CM2 (37) et de Première (28) ont réalisé collectivement une tâche de jugement de paires de non-mots.

2.1. Matériel et méthode

Nous avons eu recours à une épreuve de jugement car elle permet d'étudier un large ensemble de possibilités dont certaines ne se rencontreraient probablement jamais dans une épreuve de production. Les participants devaient désigner dans une paire de non-mots présentés simultanément l'item le plus susceptible de correspondre à un mot de la langue française. Leur choix était requis pour plusieurs items suivant les mêmes régularités, de sorte que la stabilité du jugement pouvait être évaluée. Aucune justification n'était demandée.

Des non-mots ont été utilisés car le recours à des mots est problématique. Un enfant ayant préalablement rencontré un mot pourrait l'écrire de mémoire alors qu'un autre ne l'ayant pas rencontré en construirait une graphie par correspondances phonèmes / graphèmes. Ceci est gênant car il est impossible de contrôler rigoureusement les acquisitions lexicales des enfants. De plus, il est impossible de déterminer si un enfant orthographie un mot tel que /kom/ comme (correctement) et non ccome, parce qu'il connaît l'orthographe de ce mot particulier ou parce qu'il est sensible à certaines régularités orthographiques.

Soixante paires de non-mots ont été élaborées pour tenir compte des principales dimensions intervenant dans la sélection de telle ou telle graphie.

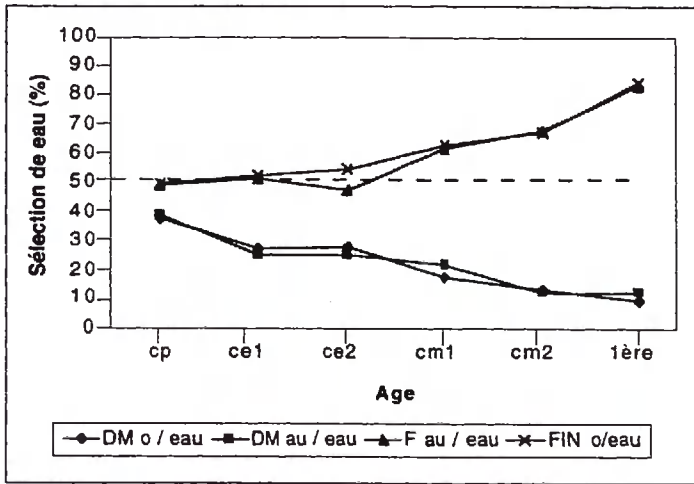
Le phonème /o/ était transcrit o dans un non-mot et eau dans l'autre, en position initiale (5 paires ; opécile - eaupécile), médiane (5 paires ; tileaunner - tilonner) et finale (10 paires ; acréto - acréteau). Il était transcrit au dans un non-mot et eau dans l'autre, en position initiale (5 paires ; autalir - eautalir), médiane (5 paires ; sautire - seautirer) ou finale (10 paires ; touripau - touripeau). Enfin, en position initiale (10 paires) et médiane (10 paires), le phonème /o/ était transcrit au dans un non-mot et o dans l'autre (aubédir - obédir ; oraqir - auraqir ; faurciler - forciler ; povela - pauvela). Le phonème /o/ de la séquence [consonne + o /consonne], en position médiane est plus souvent transcrit o que au en français (faurciler - forciler ; paires « O > AU ») dans cinq paires vs. davantage au que o dans cinq autres (povela - pauvela ; paires « AU > O »). Les trois graphèmes o, au et eau apparaissaient 20 fois dans l'épreuve. Toutes les paires étaient présentées sur papier selon un ordre aléatoire.

L'expérimentateur disait aux enfants qu'il avait créé des mots nouveaux et qu'ils devaient entourer celui qui, selon eux, ressemblait le plus à un mot.

2.2. Résultats

- FIGURE 1

Figure 1. Pourcentages de sélection de non-mots dans lesquels le phonème /o/ est transcrit eau plutôt que o ou au en fonction de la position [initiale et médiane (DM) vs. finale (FIN)].

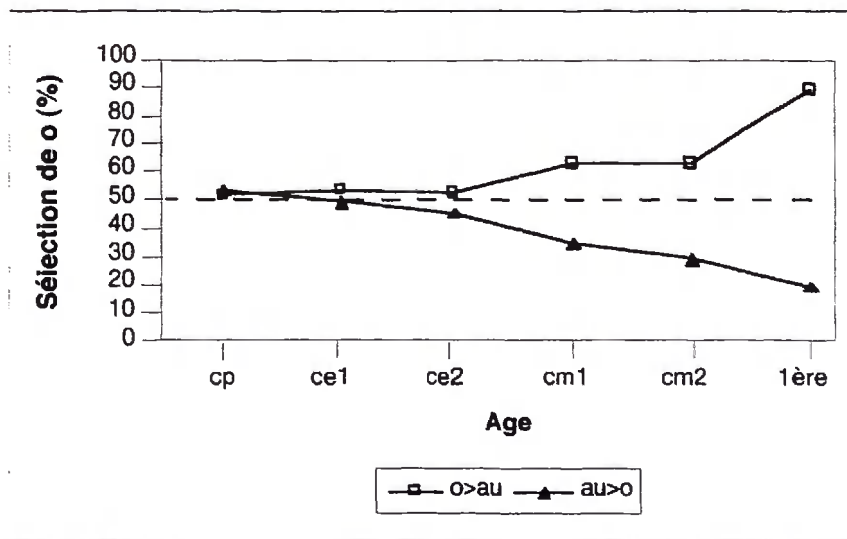


	DM o / eau	DM au / eau	F au / eau	FIN o/eau
cp	38	39	49	49
ce1	27	26	51	53
ce2	28	25	47	55
cm1	18	22	62	63
cm2	13	12	68	67
1ère	9	13	83	84

Les sélections de non-mots comportant eau ne diffèrent pas selon que l'autre non-mot de la paire inclut o ou au en « DM » et « FIN ». Elles sont toujours plus nombreuses en « FIN » que « DM ». Elles sont toujours inférieures à 50 % (cas d'une sélection aléatoire symbolisée par la ligne en pointillés) en « DM » ; ne diffèrent pas du hasard aux CP, CE1 et CE2 et sont inférieures à 50 % seulement à partir du CM1 en « FIN ». En fait, elles augmentent selon une fonction linéaire de l'âge en « FIN » de non-mots et, inversement, diminuent selon une fonction linéaire de l'âge en « DM ».

- FIGURE 2

Figure 2. Pourcentages de sélection de non-mots dans lesquels le phonème/o/ est transcrit o plutôt que au en fonction de la fréquence relative de o et au (environnement consonantique dans lequel o est plus fréquent que au vs. au plus fréquent que o).



	o>au	au>o
cp	51	53
ce1	53	49
ce2	52	45
cm1	62	34
cm2	62	29
1ère	89	19

Les sélections de non-mots comportant o, plutôt que au ne diffèrent pas en fonction de l'âge. En revanche, elles sont significativement plus élevées pour les paires O > AU que AU > O et cette différence augmente en fonction de l'âge. Jusqu'au CE2, les enfants ne sélectionnent pas différemment le non-mot comportant o pour des paires « O > AU » et « AU > O ». A partir du CM1, les élèves sélectionnent davantage les non-mots dans lesquels /o/ est transcrit o pour les paires « O > AU » et, inversement, au pour les paires « AU > O ». Cette sensibilité à la fréquence relative de o et au en fonction de l'environnement consonantique est plus marquée en classe de première que chez les CM1 et CM2, aucune différence significative n'étant observée entre ces derniers.

3. CONCLUSION

L'objectif était ici d'étudier si, quand, et à partir de quels indices les élèves de l'école élémentaire deviennent sensibles à la distribution de graphèmes différents pour lesquels ils ne disposent pas d'oppositions phonologiques. Il s'agit d'un problème crucial sur les plans à la fois théorique et scolaire. D'un point de vue théorique, une telle question concerne la possibilité de traiter l'orthographe d'homophones hétérographes. Relativement à l'enseignement, les difficultés d'apprentissage des spécificités graphémiques devraient conduire à des propositions didactiques.

Nous avons retenu le cas du phonème /o/ car il est associé à plusieurs graphèmes et que ces derniers se distribuent de manière très contrastée à l'intérieur des mots. Il est ainsi possible d'étudier à partir de quand et en s'appuyant sur quels indices les enfants prennent en compte ces variations graphémiques : différences de positions dans les mots (début, milieu, fin) ; environnements immédiats (consonnes précédant ou suivant /o/) ; d'autres critères ? Les enfants ont été confrontés à des paires de non-mots conçues de sorte qu'elles permettaient de déterminer précisément les critères de décision et leur poids aux différents niveaux de la scolarité : un des items de chaque paire devait être choisi.

Les principaux résultats révèlent une sensibilité précoce à la diversité des réalisations graphémiques de /o/. Dès la fin du CP, certains indices associés à la distribution de eau sont repérés et utilisés. Notamment, les enfants rejettent les items dans lesquels eau apparaît en tête, ce qui confirme les données recueillies par Fayol et al., (1996). Par contraste, d'autres critères demandent plusieurs années. Ainsi, la détermination que soit o est plus fréquent que au soit l'inverse ne se manifeste qu'à partir du CM1. Elle continue d'ailleurs à évoluer : les performances en Première sont meilleures qu'en cycle 3.

Les régularités relatives à l'emploi de o et au en fonction de l'environnement consonantique sont de type probabiliste. Un enseignement traditionnel à partir de règles et d'exercices est impossible. Elles sont vraisemblablement acquises par apprentissage implicite, par mémorisation inconsciente des occurrences de mots présentant telles ou telles régularités. On ignore encore quelles sont les « unités » de traitement prises en considération pour cela : analogies ? syllabes ? phonèmes ? suites de lettres ? Très probablement, la mémorisation s'effectue par le biais de la lecture. On devrait donc trouver une corrélation

significative entre niveau de lecture et sensibilité aux régularités. Le rôle de l'écriture est moins clair. Par ailleurs, l'extraction de ces régularités est sans doute fortement dépendante du corpus. Ceci suggère qu'on pourrait faciliter leur aperception par les enfants en sélectionnant les mots sur lesquels ils auraient à travailler. Une telle approche pourrait se révéler particulièrement féconde avec les enfants présentant des retards de développement ou avec ceux qui ont des difficultés spécifiques dans l'apprentissage de la langue écrite.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRY, C. & SEYMOUR, P.H.K. (1988) : Lexical priming and sound-to-spelling contingency effects in non-word spelling. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 5-40
- CAMPBELL, R. (1983) : Writing non-words to dictation. *Brain and Language*, 19, 153-178
- DUBOIS, J. (1965) : *Grammaire structurale du français : Nom et pronom*. Paris, Larousse
- FAYOL, M., LARGY, P. et Lemaire, P. (1994) : Subject-verb agreement errors in French. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464
- FAYOL, M., LÉTÉ, B. et GABRIEL, M.A. (1996) : Du développement de la correspondance un phonème-plusieurs graphèmes chez les enfants de 6 à 7 ans. *LIDIL*, n° 13, 67-85
- FAYOL, M., PACTON, S. et TOTEREAU, C. (1998) : Règles, régularités et mémorisation de mots : à propos de l'apprentissage et de la mise en œuvre de l'orthographe du français. *Le français aujourd'hui*
- FRITH, U. (1985) : Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. PATTERSON, M. COLTHEART and J. MARSHALL (Eds.), *Surface Dyslexia*. London, Erlbaum
- GOSWAMI, U. (1988a) : Children's use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 21-33
- JAFFRÉ, J.-P. ET FAYOL, M. (1997) : *Orthographe : des systèmes aux usages*. Paris, Flammarion
- PACTON, S., FAYOL, M. ET PERRUCHET, P. (1996) : On the knowledge of double letters in French young spellers, S.I.G. Writing, Barcelone, octobre
- PACTON, S., FAYOL, M. ET PERRUCHET, P. (1998) : How do young French spellers use different graphemes to transcribe one phoneme ? The case of the phoneme /O/. S.I.G. Writing, Poitiers, juillet
- RIEBEN, L. FAYOL, M. et PERFETTI, C (1997) : *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé
- TOTEREAU, C., THÉVENIN, M.G. et FAYOL, M. (1997) : Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L. RIEBEN, M. FAYOL, et C. PERFETTI (Eds.), ouvr. cité

- TREIMAN, R. & CASSAR, M. (1997) : Spelling Acquisition in English. In L. C. PERFETTI, L. RIEBEN & M. FAYOL & C. PERFETTI (Eds.), *Learning to spell*. (pp. 61-80), Mahwah, NJ, L.E.A
- TREIMAN, R. (1993) : *Beginning to spell : a study of first-grade children*. New-York, Oxford University Press
- VÉRONIS, J. (1988) : From sound to spelling in french : Simulation on a computer. *Cahiers de psychologie cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8, p. 315-334

LES DIFFICULTÉS EN LECTURE ORALE : PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Jacques FIJALKOW, Laurence PASA & Serge RAGANO
EURED-CREFI, Université de Toulouse-le Mirail

Résumé : L'analyse des difficultés rencontrées par les enfants en situation de lecture orale a fait l'objet de nombreuses recherches dont on rappelle d'abord dans quelles perspectives elles ont été étudiées : perspective organiciste, psychologie scolaire, psychanalyse, psycholinguistique. On présente ensuite ce que pourrait être une perspective socio-constructiviste et six préoccupations auxquelles l'adoption d'une telle perspective permettrait de répondre. Puis on propose une grille d'analyse, une liste de types de conceptualisations enfantines de la lecture, trois exemples d'analyse de réponses mettant en évidence le processus hypothétique de lecture de l'enfant, et deux recherches en cours.

Les difficultés que rencontre un apprenti lecteur à qui un adulte demande de lire oralement un texte écrit constituent depuis longtemps un objet qui intéresse la recherche en lecture, indépendamment de toute discussion relative à l'utilisation contestée de la lecture orale sur un plan didactique. Les travaux consacrés à ce propos semblent s'être intéressés principalement aux erreurs commises par les enfants dans cette situation, c'est-à-dire aux productions orales ne correspondant pas aux réponses attendues.

1. ETAT DE LA QUESTION

1.1 Perspective organiciste

Les premiers travaux ont porté sur des enfants ayant des difficultés sérieuses à apprendre à lire et, les recherches étant effectuées dans une perspective médicale, l'attention s'est focalisée sur certains types d'erreurs. Les erreurs ainsi mises en avant étaient des inversions statiques consistant en confusions entre lettres de forme voisine (ex. b, d, p, q) et inversions dynamiques ou interversions de lettres se succédant dans un mot (ex. lac, cal). On a pensé alors que ces erreurs étaient spécifiques des enfants dits « dyslexiques », de nature pathologique et que leur étiologie était organique. Ainsi considérées comme des symptômes d'un dysfonctionnement cérébral sous-jacent, elles ont nourri l'espoir de fonder sur elles le diagnostic de dyslexie. Des théories ont également été élaborées précisant de quelle façon ces erreurs pouvaient être produites au plan cérébral, compte tenu de la dyslatéralité du cerveau humain (Orton, 1937). Pour des raisons qu'il serait intéressant d'identifier, ces recherches ont rencontré un succès considérable et tout à fait exceptionnel dans le domaine de la lecture, à telle enseigne qu'elles constituent aujourd'hui

encore, soixante ans plus tard, le fond commun de la pensée courante à propos des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Assez rapidement pourtant, les faits sont venus démentir cette façon d'appréhender ces erreurs (voir Lobrot, 1972 ; Malmquist, 1973). Il s'avère tout d'abord que les inversions et interversions ne sont pas des erreurs caractéristiques des mauvais lecteurs eux-mêmes, car bien d'autres types d'erreurs apparaissent dès lors que l'on procède à un relevé systématique des erreurs commises par les enfants au cours d'une lecture orale. En outre, les erreurs par inversion ou interversion sont des erreurs rares : selon les corpus analysés, elles varient de un à cinq pour cent environ chez les mauvais lecteurs. De plus, loin d'être spécifiques des mauvais lecteurs, elles apparaissent chez pratiquement tout apprenti lecteur. Enfin, et ceci constitue l'argument décisif, elles ne sont pas nécessairement plus nombreuses en proportion chez les mauvais lecteurs que chez les apprentis lecteurs. On observe, pour finir, que les erreurs de ce type disparaissent progressivement au fur et à mesure que la maîtrise de l'écrit s'affirme chez l'enfant. Ainsi, en matière d'erreurs, l'erreur la plus intéressante apparaît être celle des chercheurs et non pas celles des enfants.

1.2 Perspective psychanalytique

Un autre courant, également d'origine médicale, est constitué par la psychanalyse. Dans le prolongement, en effet, des travaux de Freud relatifs à la vie quotidienne, et notamment aux actes manqués et aux erreurs de langue, des travaux ont été effectués sur les erreurs commises par les enfants en cours de lecture (Bettelheim et Zelan, 1983). Ces travaux, mettant l'accent sur la signification personnelle des erreurs, c'est-à-dire considérant que celles-ci peuvent être comprises en référence à l'histoire individuelle de chaque enfant et aux conflits qu'il vit, fournissent un point de vue original sur la question étudiée, développé essentiellement dans un cadre clinique.

1.3 Perspective scolaire

Partie de la perspective médicale axée sur le concept de dyslexie, l'analyse des erreurs en lecture orale s'est poursuivie dans une perspective de psychologie scolaire, s'efforçant maintenant de prendre en compte tous les types d'erreurs sans en privilégier aucun. Les analyses effectuées dans cette perspective se veulent avant tout descriptives, en partie sans doute en réaction aux généralisations et explications abusives des théoriciens de la dyslexie. Les typologies d'erreurs utilisées alors distinguent généralement, outre les inversions et interversions - qui seront un temps conservées avant que leur rareté ne conduise les auteurs à les négliger -, les substitutions, omissions, insertions, répétitions, erreurs de prononciation (Malmquist, 1973).

Ces catégories ne reposent sur aucune théorie explicite, même s'il n'est pas interdit de les considérer comme définies par référence à la réponse exacte et donc à la norme scolaire. C'est sans doute en effet par rapport à la norme du mot attendu par l'adulte que l'on distingue chez l'enfant le mot mis à sa place, non lu parce que « oublié », ajouté à tort, produit plus d'une fois, ou mal pro-

noncé. On considère alors l'erreur comme d'une autre nature que la réponse exacte et résultant d'une insuffisance de l'élève qu'il revient au maître de corriger. Cette perspective, selon Leu (1982), domine dans le monde anglo-saxon jusqu'à la fin des années soixante.

1.4 Perspective psycholinguistique

Aussi pratiques que soient ces distinctions, ces « catégories de surface » (« surface level categories », Leu, 1982) ne seront plus le cadre exclusif de référence quand la psycholinguistique, s'intéressant à son tour aux erreurs en lecture, voudra y voir, selon la jolie expression des Goodman, « une fenêtre sur le processus de lecture » (Y et K Goodman, 1994). K. Goodman (1965) proposera alors de remplacer le terme « erreur », trop connoté de normativité scolaire, par « miscue », que les Québécois traduiront par « méprise ». Sachant que, pour Goodman, la lecture repose sur une prise d'indices (« cues »), l'erreur est posée comme le résultat d'une mauvaise prise d'indices (« miscue »). Préférer « miscue » à « erreur » permet donc à la fois d'écarter les connotations négatives attachées à « erreur » et d'ancrer les comportements étudiés dans une perspective psycholinguistique relative à l'acte de lire.

Le principe de base qui va animer les nombreuses recherches, dès lors réalisées dans une perspective psycholinguistique, est que les réponses inattendues ne sont ni l'effet du hasard, ni le résultat de facteurs extrinsèques à la lecture, mais procèdent souvent du même processus que les réponses attendues. Expliquer ces réponses inattendues constitue donc un moyen commode d'expliquer les réponses attendues et, plus généralement, d'expliquer ce que c'est que lire. L'analyse des erreurs devient donc, pour le psycholinguiste, une méthode d'étude d'un acte langagier particulier, l'acte de lire. La volonté affirmée est donc de passer d'une analyse normative des erreurs à une analyse explicative de celles-ci.

Ayant ainsi réaffirmé le caractère langagier des erreurs de lecture, Kenneth et Yetta Goodman s'efforceront de conduire leurs analyses en dépassant les catégories linguistiques de surface utilisées jusqu'alors et de prendre en considération des propriétés plus profondes du langage. Ainsi, par exemple, le psycholinguiste face à une erreur de lecture, se demandera si la réponse produite est, par rapport à la réponse attendue, acceptable du point de vue du code grapho-phonétique (si elle possède avec elle des éléments communs sur ce plan), du point de vue sémantique (la phrase comportant le mot inattendu a un sens), ou du point de vue syntaxique (la phrase produite respecte la syntaxe de la langue). Le souci de passer d'une linguistique de surface à une linguistique prenant en compte les grandes structures du langage, ainsi que celui de soumettre les erreurs de lecture à des jugements d'acceptabilité sémantique et/ou syntaxique, montrent l'influence de la linguistique chomskyenne.

Il ne fait guère de doute que cette influence permet d'enrichir l'analyse des erreurs. La question toutefois est de savoir si, ce faisant, on ne remplace pas une norme par une autre. En effet, les jugements d'acceptabilité, grâce auxquels les réponses inattendues sont évaluées, sont effectués par rapport à une norme

qui est celle de la forme, du sens, ou de la syntaxe de la phrase attendue. L'analyse des erreurs demeure donc une analyse normative, dans laquelle la norme linguistique remplace la norme scolaire. Les réponses des enfants demeurent évaluées non par ce qu'elles sont mais par ce qu'elles devraient être.

À côté de ces travaux, marqués par la prise en compte de la linguistique chomskyenne par la psycholinguistique, d'autres recherches, reposant sur le même principe psycholinguistique de l'erreur de lecture comme « fenêtre » sur le processus de lecture, s'appuient sur d'autres propriétés du langage. Si certaines de ces recherches portent sur l'analyse des erreurs en tant que telles, d'autres, partant de leur valeur informative, n'en font qu'un usage méthodologique. Certaines, prenant le mot comme unité de référence, s'efforcent de voir si les erreurs varient, par exemple, en fonction de caractéristiques telles que la fréquence du mot dans la langue (Ramey, 1996), du fait qu'il a ou non été rencontré antérieurement (Campbell, 1987), de sa longueur (Rammey, 1996), de sa position dans la phrase (Goodman, 1994), du fait qu'il est présenté isolément ou en contexte (Goodman, 1965), ou selon le degré de difficulté du passage (Leu, 1982). D'autres travaux, centrés sur la syllabe plutôt que sur le mot, s'intéressent à la structure de la syllabe - CV, CVC, CCV... - (Treiman, 1993) ou aux correspondances graphophonétiques.

Ces différentes recherches permettent alors de savoir que les erreurs sont d'autant plus nombreuses que le mot est peu fréquent, long, n'a pas été rencontré antérieurement, est présenté isolément, se situe au début d'un passage, comporte certaines structures syllabiques ou graphophonétiques. Mais la difficulté est alors d'expliquer les faits ainsi établis, sous peine de retomber dans une linguistique de surface, c'est-à-dire de revenir à une « linguistique de psychologue » que le recours à la linguistique chomskyenne avait justement permis de dépasser.

Au travers de ce bref compte rendu des recherches effectuées à ce jour, il apparaît que les chercheurs, partis de types d'erreurs limités, se sont ensuite intéressés à toutes les erreurs, puis ont dépassé le cas des erreurs *stricto sensu* pour prendre en compte, de manière plus large, les difficultés rencontrées par les enfants dans la situation de lecture orale. C'est ainsi que les travaux actuels prennent en considération des comportements tels que l'arrêt avant ou pendant la lecture d'une unité d'écrit, les tentatives successives d'oralisation de celle-ci, les auto-corrrections éventuelles.

En pratique donc, le champ opératoire de la recherche sur la lecture orale peut être défini aujourd'hui comme une situation-problème dans laquelle le problème à résoudre par l'enfant est de lire un mot tandis que le problème du chercheur est d'identifier les stratégies que l'enfant met en œuvre pour y parvenir.

1.5. Perspective socio-constructiviste

Les travaux réalisés dans une perspective psycholinguistique nous paraissent devoir être poursuivis pour pouvoir expliquer les réponses inattendues des enfants en situation de lecture orale. Le fait que, en dépit des multiples travaux

effectués, ces réponses demeurent dans une large mesure incompréhensibles à l'observateur, montre bien la nécessité qu'il y a à poursuivre ces recherches. Celles-ci nous semblent toutefois devoir s'attacher à répondre à des préoccupations qui ne nous paraissent pas ou pas suffisamment développées dans les recherches réalisées à ce jour.

1.5.1. Des critères isolés aux combinaisons de critères

Les recherches réalisées dans une perspective psycholinguistique ont permis de mettre en évidence différents critères dont dépendent les réponses analysées. Face à un cas précis de réponse à analyser, l'observateur dispose donc aujourd'hui d'une liste de critères dont plusieurs sont susceptibles d'avoir joué un rôle dans la génération de la réponse. Mais, pour expliquer cette réponse, il n'est guère possible d'aller au-delà de la construction de la sous-liste des critères pertinents dans le cas considéré. Ceci constitue une information certes intéressante, mais qui pourrait être plus intéressante encore si on pouvait savoir non seulement quels sont les critères opérants, mais comment ceux-ci se combinent entre eux pour donner naissance aux réponses observées.

Le recours à une liste de critères, résultant de l'état actuel des connaissances en la matière, apparaît clairement dans la façon dont les auteurs analysent les réponses qu'ils ont recueillies. Ainsi, par exemple, Campbell (1987) présente une analyse des substitutions produites tout au long de l'année scolaire par deux enfants de six ans dans le cadre des interactions qu'ils ont eues avec leur maître. Ces substitutions apparaissent dans un tableau croisé où les colonnes présentent le nombre de substitutions tout au long de l'année (de 1 à 300, de 301 à 600, etc) tandis que les lignes indiquent les catégories d'analyse utilisées par l'auteur : indice de similitude graphophonétique, première lettre similaire, dernière lettre similaire, première ou dernière lettre similaire, acceptabilité syntaxique (score de 1 à 4), acceptabilité sémantique (score de 1 à 4), réponse par un mot déjà rencontré.

De la même façon, Potter (1987), comparant trois corpus de données dont chacun occupe une colonne, présente sur plusieurs lignes les types d'erreurs utilisés pour les analyser : erreurs sur des mots fonctionnels, erreurs sémantiques, erreurs dérivationnelles, erreurs visuelles.

Ces critères, que ce soient ceux de Campbell (1987) ou ceux de Potter (1987), sont indispensables à l'analyse des auteurs et, chacun pour sa part, permettent de mettre en évidence des résultats fort intéressants, mais, étant toujours examinés isolément les uns des autres, ils ne permettent pas d'avoir une image de leurs relations dans un même acte de lecture. C'est pourquoi il nous paraît indispensable de mettre en œuvre une procédure permettant de voir comment se combinent chez le lecteur les critères que la recherche a permis de distinguer.

1.5.2. De l'acte de lire à l'apprentissage de la lecture

Si l'analyse des difficultés en lecture orale constitue une fenêtre sur le processus de lecture, elle devrait pouvoir tout autant constituer une fenêtre sur son apprentissage. En d'autres termes, si l'on apprend beaucoup sur ce que c'est que lire en analysant les réponses inattendues des lecteurs -, le plus souvent des enfants plutôt que des adultes, pour des raisons de commodité d'accès plutôt que d'intérêt épistémique -, on devrait être également en mesure d'apprendre beaucoup sur les processus mis en œuvre par l'enfant apprenti lecteur en analysant les difficultés qu'il rencontre et notamment les erreurs qu'il commet dans cette situation de lecture orale.

Certes nombre d'études portent sur des enfants en début d'apprentissage, mais leur objectif semble avoir moins été d'expliquer en quoi consiste le fait d'apprendre à lire que d'expliquer en quoi consiste la lecture d'un lecteur débutant. Il s'agit donc pour nous d'infléchir la problématique théorique en la faisant glisser de l'analyse de l'acte de lire à celle de l'apprentissage de la lecture.

1.5.3. Du produit au processus de production

Les recherches sur les difficultés apparues lors de la lecture d'une unité d'écrit s'efforcent, en comparant la réponse produite à la réponse attendue, de définir ce qu'ont en commun et ce en quoi diffèrent ces deux réponses. La réponse inattendue est alors interrogée sous des angles multiples. C'est ainsi, par exemple, que la version la plus récente du *Reading Miscue Inventory* (Y. Goodman, Watson & Burke, 1987) comporte 28 questions à poser à chaque réponse incorrecte, chaque question comportant par ailleurs plusieurs possibilités de réponse.

Un tel outil, appliqué à l'unité problème, fournit assurément une excellente radiographie de cette réponse, mais la question de sa production est autre. Elle consiste à se demander quel est le processus suivi par le sujet pour produire cette réponse, c'est-à-dire les étapes successives d'élaboration de sa réponse et, pour chacune d'elles, les mécanismes mis en œuvre.

Cette préoccupation, combinée avec la première préoccupation portant sur la combinaison des critères et avec la seconde préoccupation relative à l'apprentissage, conduit à préciser ainsi cette dernière : quels sont les processus successifs des réponses qui jalonnent le cheminement suivi par un enfant dans son apprentissage de la lecture ?

1.5.4. De l'apprentissage à l'enseignement

Dans la plupart des cas, les recherches portant sur l'apprenti lecteur ne comportent pas, -et cette lacune est tout à fait significative-, d'indications sur la manière dont l'enseignement de la lecture a été conduit. Cette absence de précisions indique sans nul doute le peu d'importance conféré par les chercheurs en lecture aux conditions didactiques des difficultés qu'ils étudient. Cette façon de procéder constitue de fait une prise de position psychologiste en vertu de

laquelle l'apprentissage de l'enfant serait soumis à une logique intrinsèque qui devrait peu aux conditions didactiques dans le cadre desquelles il se déroule. Que les auteurs privilégient une position mécaniciste ou constructiviste (pour une présentation de ces positions, voir Fijalkow, 1996) importe peu ici puisque, dans un cas comme dans l'autre, l'absence de toute information d'ordre didactique indique le peu de cas qui est fait de ce type de variables.

Si, par contre, l'on adopte une position socio-constructiviste en matière d'entrée dans l'écrit (Fijalkow, 1996), on est amené à considérer qu'il n'y a pas une manière d'apprendre à lire, comme le pensent les psychologues mécanicistes ou constructivistes, mais une pluralité, et que celles-ci sont notamment fonction des variations didactiques et des différences de langue à langue. S'il est vrai que quelques auteurs ont émis l'idée que la didactique de la langue écrite puisse jouer un rôle dans l'apprentissage (Barr, 1974 ; Cohen, 1975), cette position n'a pourtant guère eu d'effet dans un domaine dominé par des épistémologies mécanicistes ou constructivistes aux yeux desquelles les conditions didactiques sont quantité négligeable.

On peut pourtant, à la lecture de certains travaux, formuler des hypothèses favorables à l'adoption d'une position socioconstructiviste. Ainsi, par exemple, Lobrot (1973, p. 50) rapporte une recherche de Ranz faisant apparaître 50% de substitutions chez des enfants « dyslexiques » et 35% chez des enfants « normaux ». Par ailleurs, dans une recherche de Campbell (1987), le pourcentage d'erreurs de ce type s'élève à 80%. La différence de pourcentages entre les deux recherches est frappante et incite à en chercher l'origine. Or, si l'on examine le contexte didactique de ces deux recherches, il apparaît que la recherche de Campbell s'est déroulée dans une classe de type *Language Experience Approach*, c'est-à-dire utilisant des écrits de la vie quotidienne et mettant l'accent sur le sens. Ce facteur, sous réserve que « toutes choses soient égales par ailleurs », ce que les indications fournies ne permettent cependant pas d'affirmer, pourrait expliquer le surcroît de réponses par substitution dans la classe de Campbell et, plus généralement, le pourcentage considérable de celles-ci. C'est, en tout cas, l'hypothèse que l'on peut faire. Il apparaît donc nécessaire de prendre en considération des facteurs didactiques dans les recherches à venir.

1.5.5. De l'élève au maître

Les réponses des élèves présentées dans les recherches disponibles à ce jour sont recueillies dans un contexte d'interactions avec un adulte. Que celui-ci soit l'enseignant - quand la recherche est faite dans le contexte de la classe - ou que celui-ci soit le chercheur - quand la recherche est effectuée dans le cadre du « laboratoire » créé par l'intervenant extérieur -, dans tous les cas les réponses sont produites dans un contexte d'interactions sociales dont, en général, seul un des deux locuteurs - l'élève - est pris en considération dans les travaux existants. En pratique, dans un bon nombre de ces recherches, le dispositif expérimental tente d'éliminer la variable que constituent les aides apportées par l'adulte à l'enfant en difficulté en demandant à l'expérimentateur de ne pas aider les enfants et de s'en tenir à lui demander de continuer sa lecture après un nombre de secondes déterminé. Cette position, justifiable d'un

point de vue expérimental, réduit pourtant la validité écologique des recherches ainsi effectuées, dans la mesure où la situation ainsi créée n'est pas la situation dans laquelle se trouve d'ordinaire l'enfant.

À de rares exceptions près (par exemple, Campbell, 1994 ; Chinn, Waggoner, Anderson, Schommer & Wilkinson, 1993), la façon dont le maître aide l'enfant à résoudre le problème auquel il est confronté et l'effet que ces aides peuvent produire n'est donc pas pris en compte. À nouveau sans doute, le peu d'importance conféré par les psycholinguistes aux variables didactiques de l'apprentissage de la lecture explique-t-il la rareté des recherches orientées vers les aides fournies par le maître et l'étude de leurs effets. Dans une perspective socioconstructiviste, il y a là une lacune qu'il est nécessaire de combler. On ne saurait en effet concevoir que les réponses des enfants soient les mêmes quelle que soit l'aide apportée par le maître ou ne doivent rien aux aides qu'il fournit. Il semble donc souhaitable de développer des recherches centrées non seulement sur le maître dans la situation de lecture orale mais aussi sur les interactions maître-élève dans cette même situation.

1.5.6. Du contexte didactique aux conceptualisations de l'enfant

Il est capital, dans une perspective socioconstructiviste, d'analyser le contexte didactique en général et, en particulier, le comportement des maîtres dans une situation de lecture orale. Le fait de supposer que ce type de variables ait un poids important dans le développement de l'apprentissage ne doit pourtant pas conduire à inverser le sens des facteurs, c'est-à-dire à remplacer un point de vue psychologue qui ne reconnaît que l'enfant (celui qui sous-tend aussi bien la psychologie cognitive mécaniciste que la psychologie constructiviste) par un point de vue pédagogue qui ne reconnaît que l'adulte. La position à adopter ne nous semble devoir être ni la position des psychologues pour qui l'apprentissage de la lecture tend à être réduite aux facteurs intrinsèques qu'ils étudient, ni celle des didacticiens aux yeux desquels l'apprentissage de la lecture a tendance à être réduit aux variables didactiques auxquelles ils s'intéressent (Fijalkow, à paraître).

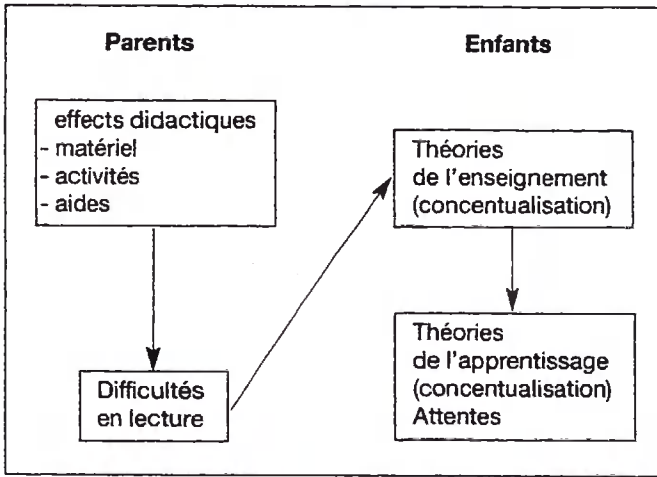
Pour éviter ces deux travers, une solution consiste à supposer que les enfants construisent des conceptualisations qui seraient différentes selon les différents contextes didactiques. Ces conceptualisations sont à considérer alors non pas comme un reflet pur et simple du contexte didactique mais comme d'authentiques constructions cognitives, des « théories infantiles de la lecture » qu'élaboreraient les enfants en fonction de l'offre didactique qui leur est faite. On peut avoir une certaine idée du but à atteindre si on se réfère aux conceptualisations de l'écriture par les enfants que propose Ferreiro (1988), en considérant toutefois que les conceptualisations dont nous faisons l'hypothèse peuvent varier en fonction du contexte didactique et/ou linguistique.

Une conséquence importante de ces conceptualisations, conformément aux théories perceptives du *New look*, est qu'elles induisent des attentes chez le lecteur en situation de lecture. On considérera alors, d'un point de vue socio-

constructiviste, que ces attentes ne sont pas les mêmes selon l'offre didactique. Par ailleurs, comme l'établit la théorie didactique, ces attentes peuvent constituer des représentations-obstacles.

La figure 1 montre comment, à partir du contexte didactique, les enfants élaborent une conceptualisation de la langue écrite et produisent des réponses erronées qui en découlent. Pour identifier l'origine des réponses erronées, le chercheur peut procéder à partir de l'analyse de l'offre didactique et/ou des réponses erronées.

Figure 1 : Schématisation de la structure sous-jacente aux difficultés en lecture orale dans une perspective socio-constructiviste



Pour répondre aux préoccupations ci-dessus, nous avons entrepris un travail nous permettant de proposer, à titre provisoire :

- une grille d'analyse des réponses erronées des enfants en situation de lecture orale ;
- une liste provisoire des principales conceptualisations enfantines ;
- trois exemples d'analyses de réponses relevant d'un des types de conceptualisation distingués (combinaison) ;

- deux recherches en cours qui s'inscrivent dans la problématique de l'analyse de la situation de lecture orale : une recherche relative aux difficultés de lecture orale en fonction du contexte didactique et une recherche relative aux effets sur les réponses des enfants de la nature des aides fournies par les maîtres.

2. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

2.1. Grille d'analyse

Pour identifier le processus de lecture d'un apprenti lecteur à un moment donné, on peut analyser chaque réponse erronée à l'aide d'une série de questions :

1- Unités d'écrit en lecture : quelle est, pour l'enfant, l'unité à traiter ?

- 1 lettre ? l'enfant identifie les lettres une à une : il épelle chaque lettre puis la fusionne éventuellement avec une ou plusieurs des lettres suivantes ;

- 2 lettres ? l'enfant essaie de saisir les lettres 2 par 2 ;

ex. miaule = >/mi/

- 1 syllabe ? l'enfant procède de manière linéaire avec éventuellement saut de lettre puis récupération : si L2 (seconde lettre) lui fait problème, il associe L1 avec L3, puis récupère L2 en le plaçant au bon endroit ;

ex. miaule = >/m/, /i/, /mo/, /mio/, puis/miolo/

- 1 mot ?

2 - La linéarité : comment est effectuée l'exploration du mot ?

- de manière aléatoire ? l'enfant va et vient dans le mot sans ordre apparent

- de gauche à droite avec des retours en arrière ? l'enfant considère que, pour identifier un mot, si on n'y parvient pas de gauche à droite, on peut procéder de droite à gauche ; ainsi, à défaut de pouvoir lire le mot de gauche à droite, il essaie à partir de la fin du mot ou du milieu ;

- de manière linéaire ?

On peut inférer de ces réponses que, pour les enfants les produisant, la linéarité de la langue n'est pas claire sur le plan cognitif.

3. L'exhaustivité : la règle d'exhaustivité est elle acquise ?

- l'exhaustivité n'est pas impérative : l'enfant considère qu'on peut identifier un mot sans prendre en compte toutes ses lettres ;

- l'exhaustivité est impérative : toutes les lettres doivent être traitées.

On peut inférer de ces réponses que, pour les enfants les produisant, l'exhaustivité de la langue n'est pas claire sur le plan cognitif.

4 - Quelle est l'intention de l'enfant ? le produit final est ;

- un non mot ;

- un mot.

5 - Quelle est l'intention de l'enfant ? ses auto-corrrections (indicateurs de la représentation qu'il se fait du but à atteindre) sont du type

- code uniquement ;

- sens uniquement (au niveau du mot / de la phrase) ;

- code + sens.

2.2. Principaux types de conceptualisations enfantines de la lecture

2.2.1. Indice(s) pris en compte

Soit la phrase à lire : « L'indien des plaines chasse le bison ».

On distinguera les réponses suivantes :

1. Pas de réponse

ex : *L'indien des plaines chasse le... ???*

2. Une contextualisation : production d'un mot ne tenant compte que du co-texte

Définition : lire, c'est trouver des mots qui vont bien avec l'histoire ;

Intention : trouver des mots compatibles avec le co-texte ;

Moyens : se souvenir de ce qui précède + trouver un mot compatible avec le co-texte.

ex : *L'indien des plaines chasse le **chevreuil**.*

3. Une production lexicale : production d'un mot sans considération du co-texte et sans rapport avec sa forme graphique (attribution gratuite de sens)

Définition : lire, c'est deviner le sens d'un mot ;

Intention : produire un mot ;

Moyens : deviner.

ex : *L'indien des plaines chasse le **table**.*

NB. Cette catégorisation n'exclut pas de se demander, si l'on veut bien admettre que le mot apparu n'est pas le fruit du hasard, quelle peut être l'origine de son choix par l'enfant.

4. Une lexicalisation : production d'un mot sans considération du co-texte mais reposant en partie sur la forme graphique du mot

Définition : lire, c'est deviner le sens d'un mot à partir de sa forme graphique ;

Intention : produire un mot ;

Moyens : lexicaliser.

ex : *L'indien des plaines chasse le **ballon**.*

*L'indien des plaines chasse le **banane**.*

5. Un décodage : transformation d'un message écrit en message sonore

Définition : lire, c'est décoder ;

Intention : produire des sons, pas nécessairement un mot ;

Moyens : décoder.

NB : On peut différencier éventuellement épellation, fusion, décodage partiel, décodage complet

ex : *L'indien des plaines chasse le **[be], [i], [es], [o], [on]*** (épellation)

*L'indien des plaines chasse le **[be], [i], [bi]...*** (fusion)

*L'indien des plaines chasse le **[bis]*** (décodage partiel)

*L'indien des plaines chasse le **[bisO\$]*** (décodage complet)

6. Un décodage puis une production lexicale : production d'un mot reposant en partie sur des indices grapho-phonétiques

Définition : lire, c'est décoder tout ce que l'on peut, puis deviner le sens ;

Intention : produire un mot ;

Moyens : décoder le début puis produire un mot.

ex : *L'indien des plaines chasse le **b, bi, bille.***

NB : On peut observer diverses variantes avec décodage partiel + ordre de traitement différent (à partir du début / à partir de la fin / à partir du début mais avec des retours en arrière) ; quelques uns de ces exemples seront analysés de manière plus détaillée plus bas.

a. Décoder des suites C+V à partir du début, puis produire un mot (2 temps) ;

ex. *disparaît = > parapluie*

ex. *cogne = > il se sauve*

b. Décoder à partir de la fin, puis produire un mot (2 temps) ;

ex. *pour = > route (avec lecture inversée)*

c. Décoder des suites C+V, puis revenir en arrière, puis produire un mot (3 temps).

ex. *grand = > jardin*

7. Une combinaison lexico-sémantique : production d'un mot tenant compte du co-texte et reposant en partie sur la forme graphique du mot et/ou des indices grapho-phonétiques

Définition : lire, c'est produire un mot qui va bien avec l'histoire et qui comporte une partie de sa forme graphique et/ou des indices grapho-phonétiques ;

Intention : produire des mots compatibles avec le co-texte ;

Moyens : se souvenir de ce qui précède + repérer une forme graphique et/ou décoder + trouver un mot compatible avec les deux conditions précédentes.

ex : *L'indien des plaines chasse le **mouton.***

*L'indien des plaines chasse le **blaireau.***

8. Réponse exacte : bon lecteur ; la conceptualisation est alors celle de l'adulte

ex : *L'indien des plaines chasse le **bison.***

2.2.2. Mot connu / inconnu à l'écrit

On considérera par ailleurs le fait que la réponse produite est un mot rencontré antérieurement dans la lecture d'un texte, compte tenu des recherches psycholinguistiques évoquées plus haut qui indiquent l'importance du recours aux mots déjà vus lors de l'identification des mots nouveaux.

Le repérage du type d'indices pris en compte et du fait que le mot a été ou non rencontré antérieurement constituent donc les deux catégories d'analyse proposées pour analyser les réponses observées.

Remarquons que la position théorique adoptée, dans le droit fil des préoccupations énoncées plus haut, consiste à remplacer la classification par types d'erreurs que l'on trouve généralement dans la littérature par une classification en types de conceptualisations. La différence n'est pas seulement lexicale, car un type d'erreurs est du domaine de l'observable alors qu'une conceptualisation est un concept renvoyant à une réalité psychologique non directement observable et représente de plus non pas une variable mais plusieurs variables combinées dans un arrangement particulier.

Empiriquement toutefois, et en l'état actuel du développement de la typologie proposée, il est vraisemblable qu'un enfant, à un moment donné, peut présenter plusieurs conceptualisations différentes lors de la lecture d'un texte, même si la fréquence plus élevée de certaines d'entre elles indique sans doute qu'elles ne se valent pas toutes pour lui. On pose également comme hypothèse que les différents types de conceptualisation renvoient à certains types de pratiques didactiques.

Indiquons enfin que les conceptualisations proposées, bien que basées sur différents corpus d'erreurs, sont de nature théorique et n'ont pas fait l'objet d'une validation empirique et, construits sur la seule base des erreurs en lecture orale, gagneraient à être croisés avec des réponses apparues dans d'autres situations.

À titre d'illustration de ce que les préoccupations énoncées, la grille d'analyse et les conceptualisations proposées permettent de mettre en évidence, on présentera ci-dessous, dans un style volontairement elliptique pour faire apparaître les informations essentielles, l'analyse de trois exemples de réponses du type combinaison.

2.3. Exemples d'analyses de réponses du type combinaison : le processus hypothétique de l'enfant

Les trois exemples analysés sont produits par trois enfants différents qui proviennent d'un CP dont la didactique de la lecture repose sur l'utilisation d'un livret de lecture défini par l'éditeur comme « une méthode mixte à point de départ global » (*Lire au CP*, Nathan). Ils ont été produits lors de la lecture d'un texte.

1° exemple : « disparaît » = >/di/pa/.../ra/.../para/...parapluie

1. lecture des deux premières lettres de la première syllabe (S1) : **disparaît**
(en gras, ce que dit l'enfant)

(blocage sur la lettre consonne finale s)

2. lecture des deux premières lettres de S2 : **disparaît**

3. lecture des deux premières lettres de S3 : **disparaît**

4. répétition de S2 + S3 : **disparaît**

5. recherche dans le lexique interne d'un mot commençant par S2 + S3

= >/para/

6. anticipation non contrôlée de la fin => *parapluie*

Analyse : un processus où l'on peut distinguer trois mécanismes successifs :

- 1° mécanisme (temps 1 à 3) : phonétique : deux explications possibles :

- par les connaissances acquises (= l'enfant ne lit que ce qu'il sait lire à ce moment de l'année) ;

- par la représentation que l'enfant a construit de la lecture : pour lui, lire consiste à saisir des suites CV, de manière linéaire, sans exhaustivité nécessaire, mais avec intention de produire un mot qui n'a pas nécessairement à être compatible avec le contexte ; cette conceptualisation renvoie à une démarche pédagogique qui privilégie les suites CV (b, a = ba).

= oralisation : traitement graphophonétique partiel

NB : Genèse hypothétique : on peut supposer un processus en trois temps : une démarche pédagogique mise en œuvre privilégie les suites de type CV (b, a => ba) (1° temps) ayant pour effet d'amener l'élève à se représenter la tâche de lecture comme une activité consistant à combiner des suites de type CV (2° temps), ce qui le conduit alors à produire des suites CV quand il se trouve en situation de lecture orale (3° temps) :

démarche pédagogique => représentation de l'enfant => oralisation
(forte combinatoire CV) (combinatoire CV) (production CV)

- 2° mécanisme (temps 4) : fusion des deux dernières CV (S2+S3)

- 3° mécanisme (temps 5) : anticipation sémantique de la fin, sans contrôle par l'information graphique : recherche dans le lexique interne à partir des éléments les plus récents (S2 + S3, S1 étant « oublié »)

= traitement sémantique partiel (ne tient pas compte du contexte phrastique)

NB1 : Le mécanisme sémantique est mis en œuvre quand le mécanisme phonétique a atteint un objectif jugé suffisant : produire deux syllabes

Processus : d'abord graphophonétique (1° et 2° mécanismes) puis sémantique (3° mécanisme)

NB2 : Un processus qui est celui de l'enseignement traditionnel (Signe, Son, Sens)

2° exemple : « grand » : /Ja/.../r/.../jar... *jardin*

1. Mécanisme hypothétique correspondant à la première émission : /ja/

1.1. identification interne (mais erronée) de g : grand => /j/ ;

1.2. saut du r ;

1.3. identification interne du/a/ : grand ;

1.4. fusion de/j/et de/a/=> /ja/.

2. retour sur r, la 2° consonne, puis oralisation de celle-ci : /r/(grand)

3. fusion et oralisation de/ja/et/r/=> /jar/

4. recherche dans le lexique interne de ce qui a été énoncé à partir du début du mot et anticipation sémantique de la fin, sans contrôle par l'information graphophonétique => *jardin*

Analyse : un processus où l'on peut distinguer deux mécanismes successifs :

- 1° mécanisme (temps 1 à 3) : phonétique ; deux explications possibles :

- théorie organiciste de type « dyslexie » (intersion du a et du r)
- psycholinguistique : l'enfant procède lettre par lettre en essayant de fusionner des suites CV : il identifie (de manière erronée) la 1° lettre comme une consonne (C), mais bute sur la 2° car il attend une voyelle et rencontre une autre consonne ; il saute donc par dessus cette lettre inattendue pour aller à la lettre suivante, qui se trouve être une voyelle, avec laquelle il parvient donc à produire une première combinaison CV. Toutefois, soucieux de ne pas avoir pris en compte la 2° lettre, il va la chercher et, comme c'est une consonne, il l'ajoute à la suite CV qu'il a déjà construite pour produire une suite CVC.

On peut donc penser que l'enfant admet une structure syllabique de type CVC, mais pas de type CCV car, quand il rencontre une suite de type CCV, il « rétablit » la structure qu'il attend en la traitant dans un ordre CVC.

- 2° mécanisme (temps 4) : anticipation sémantique de la fin, sans contrôle par l'information graphique : recherche dans le lexique interne à partir de la syllabe produite = traitement sémantique partiel ;

Processus : d'abord graphophonétique (1° mécanisme) puis sémantique (2° mécanisme) ;

NB1 : Le mécanisme sémantique est mis en œuvre quand le mécanisme phonétique a atteint un objectif minimum : produire une syllabe.

3° exemple : « cogne » : /so/.../so/...il se sauve

1° temps : lecture de type CV avec erreur d'identification sur la 1° lettre :

co = >/so/

2° temps : auto-répétition + anticipation lexicale de la fin, sans contrôle par l'information graphophonétique (recherche dans le lexique interne)

Analyse : un processus où l'on peut distinguer deux mécanismes successifs :

- 1° mécanisme : graphophonétique ; deux explications possibles :
 - par les connaissances acquises (= l'enfant ne lit que ce qu'il sait lire à ce moment de l'année) : co = >/so/ ;
 - par la représentation que l'enfant a construit de la lecture : pour lui, lire paraît consister à saisir des suites CV, de manière linéaire, sans exhaustivité nécessaire, mais avec intention de produire un message qui n'a pas nécessairement à être compatible avec le contexte ; cette conceptualisation renvoie elle-même à une démarche pédagogique qui privilégie les suites CV (b, a = ba).

La suite de l'analyse est rigoureusement la même que celle du premier exemple : disparaît.

Comparaison des trois exemples : on observe le même processus chez les trois enfants :

- leur objectif semble être de produire un mot de la langue (et non pas un non mot, comme ceci se produit avec certaines démarches pédagogiques) ;
- ils procèdent syllabe par syllabe ;
- une syllabe est une suite de lettres combinables entre elles ;
- une syllabe peut être de deux types : CV ou CVC = > si une autre structure apparaît (ex. CCV), l'enfant la transforme en suite « normale » : CV ou CVC ;

- le processus de lecture comporte deux temps principaux (une conception de la lecture : code = > sens) ;
 - le premier temps est un temps de production graphophonétique, qui débouche lui-même sur une fusion syllabique ;
 - cette fusion syllabique peut être limitée à une syllabe - fusion intrasyllabique (ex. *jar*) - ou porter sur plusieurs syllabes - fusion intersyllabique (ex. *para*) - ;
 - le deuxième temps est une recherche dans le lexique interne afin de produire un mot comportant une ou plusieurs des syllabes produites ;
 - cette recherche est déclenchée quand l'enfant a réussi à produire au moins une syllabe ;
 - toutes les correspondances grapho-phonétiques (CGP) ne sont pas maîtrisées.
- NB : Ces enfants considèrent :
- que tous les éléments n'ont pas à être traités nécessairement dans l'ordre où ils apparaissent (ex. *grand*) = règle de linéarité non impérative ;
 - que, pour identifier un mot, il n'est pas nécessaire d'en faire un traitement graphophonétique exhaustif : il suffit de traiter une ou deux syllabes = règle d'exhaustivité non impérative ;
 - la lecture se fait mot par mot ; le contexte n'est pas utilisé pour effectuer d'auto-corrrections.

2.4. Recherches en cours

2.4.1. Comparaison de deux contextes didactiques

Cette recherche, à visée exploratoire, étudie en situation de classe l'influence de deux contextes didactiques contrastés sur les représentations qu'ont les enfants de la langue écrite. Le but est de repérer, à travers leurs erreurs, la manière dont les enfants mettent en relation les unités d'écrit et d'oral, en fonction du travail didactique effectué en classe. Ce que les enseignants tendent à considérer comme des difficultés liées à la nature complexe de notre système d'écriture est peut-être généré par un contexte didactique qui ne permet pas à l'enfant de se construire une représentation assez pertinente pour les éviter.

Le premier contexte renvoie à la didactique dominante qui propose une progression basée sur des difficultés présumées par l'adulte ; elle est préétablie dans un manuel de lecture rigoureusement suivi. Ainsi, les unités courtes (graphèmes d'une lettre, syllabes de type CV, mots mono ou bisyllabiques, phrases minimales, textes courts), considérées comme plus faciles à maîtriser par l'enfant, sont privilégiées en début d'apprentissage. Afin de simplifier l'accès du code phonographique à l'enfant, celui-ci est épuré de ses ambiguïtés dans son enseignement initial : la langue écrite est présentée dans sa forme la plus régulière possible. Aussi, la maîtrise de la combinatoire passe par la lecture répétée de syllabes écrites symétriques à la syllabe orale correspondante (ex. *ba/- > ba*).

On peut supposer alors qu'un tel contexte conduise l'enfant à adopter des attentes perceptives relativement homogènes, certes pertinentes pour un système d'écriture régulier, mais qui ne lui permettraient pas de saisir d'emblée la complexité de la langue française écrite. La centration sur les unités les plus courtes et les plus simples, sans possibilité de les confronter à des unités plus « complexes », pourrait provoquer des difficultés repérables à chacun des niveaux, graphémique, syllabique et lexical. Des erreurs surviendraient chaque fois que le texte rend nécessaire la prise en compte d'un graphème composé (en tant que segment indissociable à l'oral), l'appariement à une structure syllabique différente du modèle CV valorisé (ex : CCV, CVV, CVCC...), ou l'identification d'un mot long (trissyllabique...).

Le second contexte relève d'une pédagogie du « langage entier » (*Whole Language*), présentant des écrits authentiques et privilégiant une recherche de signification. La progression pédagogique n'est ni linéaire, ni suggérée par un manuel, mais dépend des expériences vécues par les élèves. Le code phonographique ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique, mais plutôt d'une autostructuration de la part de l'enfant. Le travail didactique mêle sans distinction des unités d'écrit variées, en structure et en longueur. Dans un tel contexte didactique, on peut supposer que les enfants élaborent des conceptualisations plus conformes à la complexité de la langue écrite et à l'ambiguïté de ses rapports avec l'oral. De ce fait, ces enfants ne devraient pas rencontrer les mêmes difficultés que dans le contexte précédent, leurs erreurs ou difficultés en situation de lecture orale devraient dès lors être différentes.

Cette recherche étudie donc l'effet de cette variable didactique sur les erreurs commises en lecture orale et en écriture des enfants issus des deux contextes évoqués. On s'attache particulièrement à analyser le traitement des graphèmes composés (digrammes ou trigrammes), des syllabes qui s'écartent de la structure CV et des mots longs. De plus, dans la mesure où l'un des deux contextes présente une progression pédagogique prédéfinie, on tente d'estimer l'effet de l'enseignement sur l'appropriation de la langue écrite dans les deux groupes. Pour cela, on compare la façon dont l'enfant transcrit et oralise les différents graphèmes, en fonction du fait qu'ils aient déjà fait l'objet d'un enseignement ou pas.

Le traitement des données est achevé et fera l'objet d'une prochaine publication.

2.4.2. Effets sur l'enfant des différents types d'aides fournies par l'adulte

La seconde étude trouve son origine dans la distinction entre différents modèles psycholinguistiques de la lecture :

- le modèle *bottom-up* (« ascendant ») : Lire, c'est d'abord identifier les mots grâce à la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes. La compréhension n'intervient qu'à l'issue du décodage.

- le modèle *top-down* (« descendant ») : Lire, c'est d'abord comprendre, et c'est à partir du sens que l'enfant va identifier les mots grâce à une anticipation contextuelle.

- le modèle interactif qui est une synthèse des deux précédents. Pour lire, l'enfant va utiliser des processus de bas niveau, le décodage, et des processus de haut niveau, l'anticipation contextuelle.

À partir de ces trois modèles, on peut donc concevoir trois approches didactiques de l'apprentissage de la lecture : axée sur le code, centrée sur le sens ou reposant sur une interaction du sens et du code.

La constitution, dans le cadre d'un précédent travail (1), d'un corpus transcrivant les interventions des maîtres et des élèves dans des situations de lecture-découverte dans trois contextes didactiques correspondant aux modèles ci-dessus a permis de définir une typologie des aides censées faire progresser l'enfant.

Ainsi, dans une pédagogie axée sur le décodage, l'enseignant va principalement travailler sur des unités infra-lexicales. Pour aider l'enfant, il peut ainsi donner ou demander un segment du mot (ex : *Ca commence par/ka/et après il y a/b/*, ou *Ca commence par quoi ?*), fusionner ou demander la fusion de segments (ex : */ka/et/b/*, *ça fait/kab/ou/ka/et/b/*, *ça fait quoi ?*).

En ce qui concerne la pédagogie centrée sur le sens, l'enseignant considère plutôt des unités supérieures au mot. Il peut ainsi l'inciter à produire un mot par amorçage sémantique (ex : *Le petit garçon a été se coucher dans son... ?*), apporter des aides contextuelles (ex : *Dans quoi il peut bien aller se coucher, le petit garçon ?*), voire extra-textuelles (ex : *Et toi, tu dors où ?*).

Enfin, dans une pédagogie interactive, l'enseignant va utiliser, seules et/ou en les combinant, des aides sémantiques et phonétiques (ex : *Le petit garçon a été se coucher dans son /l... ?*

On peut se demander quelle peut être l'influence de tels contextes pédagogiques sur les conceptualisations et les comportements des enfants face à la langue écrite. Une recherche a été réalisée qui, à la différence de la recherche précédente qui reposait sur des situations naturelles de classe, s'est proposée de simuler ces différentes pratiques et de les mettre en œuvre dans une situation de didactique expérimentale. Cette recherche se propose de déterminer d'abord dans quelle mesure ces pratiques conditionnent les réponses de l'enfant. Elle suppose ensuite que ces aides n'ont pas le même effet en fonction du niveau de maîtrise de l'acte lexique atteint par l'enfant. La traduction expérimentale de ce choix consiste ainsi à analyser les erreurs de plusieurs groupes d'enfants (faibles et plus avancés) qui lisent oralement - et relisent plusieurs fois - un même texte, mais à qui on apporte des aides spécifiques qui varient d'un groupe d'enfants à l'autre et correspondent à chacun des trois modèles pédagogiques distingués.

Le traitement des données est en cours.

NOTES

- (1) Réale, M.T. (1998) : *Comment apprend-on à lire aux écoliers français : élaboration d'une grille d'observation et d'analyse*, DEA des sciences de l'éducation. Université de Toulouse-Le Mirail

BIBLIOGRAPHIE

- BARR, R. (1974) : Influence of instruction on early reading. In CHAPMAN L.J. and CZERNIEWSKA P. (Eds) : *Reading from process to practice*. London, Routledge and Kegan Paul.
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (1983) : *La lecture et l'enfant*. Paris, Robert Laffont
- CAMPBELL, R. (1987) : Oral reading errors of two young beginning readers, *Journal of Research in Reading*, 10, 2, 144-155
- CAMPBELL, R. (1994) : The teacher response to children's miscues of substitution, *Journal of Research in Reading*. 17, 2, 147-154
- CHINN, C.A., WAGGONER, M.A., ANDERSON, R. C, SCHOMMER, M.& WILKINSON, I.A.G. (1993) : Situated actions during reading lessons : a microanalysis of oral reading episodes, *American Educational Research Journal*, 30,2, 361-392
- COHEN, A.S. (1975) : Oral reading errors of first grade children taught by a code emphasis approach, *Reading Research Quarterly*, 10, 4, 616-650
- FERREIRO, E. & GOMEZ-PALACIO, M. (1988) : *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP
- FIJALKOW, J. (1996) : Les psychologies cognitives de la lecture-écriture, *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 127-157
- FIJALKOW J. : Psychologie et didactique de la lecture : la charrue avant les boeufs (accepté pour publication, CRDP de Bordeaux)
- GOODMAN, K. (1965) : A linguistic study of cues and miscues in reading, *Elementary English*, 42, 6, 639-643
- GOODMAN, Y. & GOODMAN, K. (1994) : To err is human : learning about language processes by analyzing miscues. In RUDELL, R.B., RUDELL, M.R. & SINGER, H. (Eds) *Theoretical models and processes of reading*, Newark, IRA
- GOODMAN, Y.M., WATSON, D.J. & BURKE, C.L. (1987) : *Reading miscue inventory : Alternative procedures*, Katonah, NY, Richard C. Owen
- LEU, D.J. (1982) : Oral reading error analysis, *Reading Research Quarterly*, XVII, 3, 420-437
- LOBROT, M. (1972) : *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, ESF
- MALMQUIST, E. (1973) : *Les difficultés d'apprendre à lire*, Paris, Armand Colin

- ORTON, S. (1937) : *Reading, writing and speech problems in children*, New York, Norton,
- POTTER, F.N. (1987) : Oral reading errors : part of speech effects and their theoretical and practical implications, *Journal of Research in Reading*, 10, 1, 43-56
- RAMEY, J.C. (1996) : *Du mot à la phrase : une étape critique dans l'acquisition de la lecture*, Thèse de doctorat de Psychologie, Aix
- TREIMAN, R. (1993) : Acquisition de l'écriture en anglais. In JAFFRE, J. P, SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M. : *Les actes de la Villette*, Nathan

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, référables 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.

POUR QUE LE DÉCHIFFRAGE NE RESTE PAS LETTRE MORTE

Laurent DANON BOILEAU
Université Paris V et Centre Alfred Binet

1. LA LECTURE EST DÉCHIFFRAGE ET APPROPRIATION PAR L'ENFANT DES RAISONS D'ÊTRE DE L'ÉCRIT

Depuis des décennies, l'apprentissage de la lecture fait l'objet de polémiques passablement vives dans le monde de la pédagogie. Il y a en gros deux camps : ceux qui pensent que lire est une fonction sociale et un plaisir et ceux qui pensent que lire est un savoir qui s'acquiert. Ces derniers se divisent encore selon qu'ils privilégient le décryptage et l'assemblage syllabique, ou, au contraire, la saisie du sens et de la globalité du mot. Ma position personnelle est simple : l'apprentissage de la lecture exige l'acquisition du déchiffrage et l'appropriation du sens et de la nécessité de l'écrit. Ce qui veut dire, tout simplement, que pour que l'enfant devienne lecteur, il faut être attentif à tout. Et particulièrement aux mises en garde formulées dans chaque camp. Mais, comme un certain nombre de ces mises en garde sont bien connues (je songe notamment au préalable que constitue, aux yeux de nombreux chercheurs, la mise en place d'une conscience phonologique de la syllabe et du phonème pour pouvoir déchiffrer, et celui que constitue à son tour un bon déchiffrage pour une maîtrise étendue de l'écrit, etc.), je vais, dans les lignes qui suivent, insister sur diverses évidences moins reconnues mais non moins décisives. Elles sont, pour une part, le fruit de mon expérience auprès d'enfants en grande difficulté de langage oral et écrit.

À mon sens, pour que la capacité de déchiffrage ne reste pas lettre morte, pour qu'un enfant n'ait pas le sentiment que lire est un jeu étrange qui casse irrémédiablement sa pratique et son intuition du langage oral, pour qu'il n'y voie pas une technique barbare qui l'entraîne à ne plus savoir parler la langue qu'il pratique depuis sa naissance, celle à laquelle il a confié sa pensée et son identité, il faut qu'il puisse se convaincre de plusieurs choses essentielles. Les voici.

D'abord que l'écrit répond à deux fonctions, qui sont de communiquer avec un autre en son absence, et de pouvoir stabiliser l'expression de sa propre pensée pour la manipuler et pouvoir « penser sur sa pensée ». Puis que l'écrit dérive du langage oral dont il constitue un prolongement et une théorie, non un émiettement barbare. Qu'ensuite, comme toute parole, l'écrit est un texte passible d'interprétations diverses. Enfin que la lecture est une expérience de partage affectif agréable, où l'on est à la fois seul et avec plusieurs autres. Ces considérations ne sont pas neuves. On sait l'insistance particulière avec laquelle René Diatkine, par exemple, a insisté sur la dernière d'entre elles, ce qui l'a conduit à fonder A.C.C.E.S. afin de proposer à de très jeunes enfants (à partir de neuf mois) le contact avec le livre.

2. LECTURE ET ABSENCE.

J'ai toujours été frappé du fait que l'on dise d'un enfant qu'il a appris à parler (ce qui implique une capacité à produire) tandis que de ce même enfant on dira qu'il doit apprendre à lire (ce qui implique une capacité non à produire mais à reconnaître ce qu'un autre a produit). Or, pour qu'un enfant accepte de se plier à l'apprentissage d'un savoir de l'ordre de la reconnaissance, il faut qu'il puisse s'identifier aux raisons qui ont conduit sa communauté à l'adopter. En l'occurrence, pour qu'un enfant apprenne à lire (je dis bien à lire, et non à déchiffrer), il faut qu'il puisse faire siennes les raisons qui ont poussé l'humanité à recourir à l'écrit comme moyen de communication. Il faut qu'il sache à quoi cela sert. De nombreuses recherches montrent que la plupart des enfants de maternelle ne voient l'acquisition de l'écrit que comme un pont aux ânes qui permet de sélectionner ceux que l'on autorisera à poursuivre l'ascension scolaire. Le fait qu'un enfant puisse comprendre vraiment les fonctions essentielles de l'écrit, le fait qu'il puisse saisir qu'écrire permet de communiquer avec quelqu'un qu'on ne voit pas en lui laissant un message univoque est un préalable essentiel. Pour accepter d'apprendre à lire il doit avoir compris à quoi ça sert. Et pour comprendre à quoi ça sert, il faut comprendre qu'il y a des situations où l'on ne peut pas faire autrement que d'inventer l'écriture. L'écriture est une invention inéluctable.

Il ne s'agit pas d'enseigner à l'enfant les différents usages de l'écrit en lui faisant comparer celui auquel correspondent respectivement une lettre, un livre et une notice explicative. Cela, à mon sens, ne servirait à rien. Il ne faut pas lui demander de gloser l'usage correspondant à l'écrit d'un autre. Il faut le mettre en situation d'avoir, lui personnellement, à faire un recours nécessaire à l'écriture. Pour lui faire sentir concrètement les choses, il faut, à mon sens, lui proposer une expérience imaginaire qui le mette dans la position de réinventer l'écriture en partant des idéogrammes. Pour lui permettre de vivre cette expérience, il suffit de lui proposer une situation fictive (mais plausible) qui l'incite à communiquer quelque chose à quelqu'un qui n'est pas là. Il suffit, par exemple, de lui demander quel message graphique il pourrait laisser à sa mère pour qu'elle ne s'inquiète pas en rentrant de ne pas le trouver à la maison et qu'elle comprenne qu'il est bien rentré de l'école, mais qu'il a dû ressortir pour aller jouer chez son copain Paul qui est en face sur le même pallier. La réflexion sur le choix des figures utiles au message écrit, la prise de conscience de ce qui les distingue radicalement d'un simple dessin (la nécessité par exemple, de privilégier la lisibilité et la transparence sur le souci de réalisme) peut aisément amener un enfant à dégager ce qui fait l'essence de l'écrit dès l'idéogramme : l'élaboration d'un message qui ne peut recevoir qu'une seule lecture. Cette univocité de la lecture intrigue d'ailleurs le jeune enfant : on connaît à ce propos le plaisir qu'il peut prendre à faire relire indéfiniment le même livre à des adultes différents pour constater que tous en font le même récit, que tous l'oralisent dans les mêmes termes, à la lettre près.

3. L'ÉCRITURE COMME THÉORIE DU LANGAGE, ET LA DÉCOUVERTE DE L'ÉCONOMIE DU SYSTÈME ALPHABÉTIQUE.

Tout système d'écriture est une théorie du langage où il naît. Si les Grecs ajoutent la voyelle à l'alphabet phénicien, c'est que le grec est une langue indo-européenne qui a besoin pour ses distinctions morphologiques de noter les voyelles dont une langue sémitique (comme l'hébreu ou le phénicien) peut aisément se passer. Mais sans aller jusque-là, il n'est peut-être pas indifférent qu'un enfant puisse parcourir le trajet historique qui conduit de l'idéogramme à l'alphabet en passant par l'étape du rébus, où le signe note le son syllabique. Casser du sens pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet est une façon de faire fort peu naturelle, et l'on ne peut vraiment l'accepter que lorsqu'on en a intuitivement mesuré l'élégance. Pour cela, il faut mettre l'enfant en position de comprendre l'histoire de l'écriture et de ses transformations.

On l'a dit, il faut le faire jouer avec l'idéogramme. Il faut lui en faire inventer. Non pas lui faire admirer ceux de l'égyptien ou du chinois, mais lui en faire inventer à lui, en l'aidant à les justifier. Ceci surtout pour lui en faire saisir la nature éminemment abstraite. Il faut, par exemple, lui faire constater que l'idéogramme qu'il va créer lui-même pour « poisson » par exemple est un schéma qui ne figure aucun individu spécifique (pas le poisson rouge de ma chambre, non plus que le petit poisson plein d'astuce et de sagacité des « Histoires comme ça » de Kipling) ni même aucune espèce particulière (pas la morue, la perche ou le saumon) mais une notion extrêmement générale. De cette façon, il pourra saisir la généralité et l'abstraction inhérente à l'emploi du nom commun. Surtout si, dans un second temps, on lui fait constater que le lien entre le dessin et l'objet est plus direct pour le nom propre par exemple, qui, lui, désigne un individu et un seul, mais que rien n'est désigné par tous ces mots outils que sont « le », « un », ou tout autre élément grammatical. De la sorte, on l'aura initié de manière pratique à l'une des différences capitales de toute langue : la différence entre noms communs, noms propres et mots outils.

Viendra ensuite l'observation de l'ordre des mots et le fait que, selon l'ordre de leur succession, deux idéogrammes tels que « poisson » et « rivière » changent de valeur et de sens. En effet, si « poisson, rivière » peut désigner une sorte de poisson - le « poisson de rivière » (par opposition au poisson de mer, « poisson » constituant l'objet visé et « rivière » sa qualité particulière), en revanche la suite « rivière, poisson » va signifier une sorte de rivière, une rivière où il y a du poisson, une rivière poissonneuse, - « rivière » constituant cette fois l'objet dont « poisson » devient une qualité particulière. Il s'agit ici d'une réflexion indirecte sur les différentes valeurs d'une même notion (qui peut, selon les conditions d'emploi, construire la référence d'un objet ou bien au contraire qualifier une référence préalablement constituée) ainsi que sur l'ordre des mots, qui, en toute langue, est le premier temps de la syntaxe.

La réflexion métalinguistique que permet une initiation « pratique » à l'histoire de l'écriture permet ainsi de montrer à l'enfant qu'un nom propre ne peut

pas se représenter par le même genre d'idéogramme qu'un nom commun. Ceci va l'amener à saisir que pour écrire « André » ou « Jeanne » ou « Sélim » il faut avoir recours à la notation du son, contrairement à ce qu'il en était pour « poisson » ou « rivière ». Et bientôt il va également s'aviser que c'est encore la notation du son qui permet de noter les mots grammaticaux. Découvrir que l'idéogramme convient pour le nom commun ou le verbe, mais pas pour l'article, la préposition ou l'auxiliaire, ni même pour le nom propre, est une réflexion essentielle à deux titres au moins. D'abord, parce qu'elle met l'enfant au contact de différences essentielles entre les mots du langage et l'amène à distinguer l'usage du nom propre, du mot outil et du nom commun. Ensuite, parce qu'elle le confronte au choix de toute écriture qui doit ou bien adopter trois systèmes de notations différents, chacun correspondant à un type de mot du langage (un pour les noms communs, un pour les noms propres, un pour les éléments grammaticaux) ou bien s'en tenir à la simple notation des sons et des sons seuls. Mais ces sons, dans un second temps, ont du sens parce qu'ils forment des mots, et des mots dont la nature de signe varie selon qu'il s'agit de noms communs, de noms propres ou d'éléments grammaticaux.

L'écriture alphabétique cesse alors d'être un scandale et peut être envisagée pour ce qu'elle est : une solution élégante au problème de l'hétérogénéité de ces signes que sont les mots d'une langue comme la nôtre. Car, s'ils sont hétérogènes dans leur façon de désigner, ils disposent tous d'une face sonore que l'on peut noter de manière uniforme.

Reste évidemment à montrer à quoi correspond la fragmentation de la syllabe en association de consonne et de voyelle. Ici encore, l'histoire de l'écriture offre matière à réflexion pédagogique. À ce propos, un paradoxe : on sait que dans l'histoire de l'écriture, la transcription des consonnes a précédé celle des voyelles. Or, comme leur nom l'indique, les consonnes n'ont pas d'existence indépendante. Elles ne peuvent se réaliser qu'en prenant appui sur les voyelles. Comment comprendre que ce qui n'a pas de statut indépendant, la consonne, ait été noté avant la voyelle, qui, elle, correspond à un son autonome ? La réponse est claire : la première notation alphabétique (celle qui suit l'étape dans laquelle l'idéogramme vaut pour le son qui lui correspond et non plus pour l'idée qui lui est associée) n'est pas la notation d'une consonne. C'est la notation d'un idéogramme correspondant à une syllabe dite ouverte (consonne + voyelle) dont la voyelle finale a été neutralisée. C'est un peu comme si, dans l'histoire de l'écriture, on observait d'abord l'existence d'un idéogramme figurant une trace de pas (et signifiant « pas » ou « marcher »), puis que dans un second temps ce même idéogramme représente simplement le son syllabique /pa/ (signifiant alors « un pas, marcher » ou bien le « pas » de « ne...pas ») et qu'enfin dans un troisième temps ce même idéogramme valait également pour toutes les syllabes commençant par /p/, quelque soit la voyelle finale (/pa/, /po/, /pi/, /pu/ou /pe/). À ce stade, la trace de pas vaudrait alors pour la consonne /p/ associée à une voyelle non-spécifiée. Mais elle ne noterait pas le son /p/ tout seul. Elle noterait une syllabe ouverte commençant par /p/, une syllabe ouverte dont la voyelle finale aurait été déspecifiée. Cette réflexion sur l'histoire permet de saisir la valeur du symbole consonantique et sa foncière incomplétude. Ce peut être une façon de montrer à l'enfant que malgré le fait que l'alphabet les identifie, on ne

se sert pas des voyelles comme des consonnes, et que pour lire une consonne il faut aller jusqu'à la voyelle qui la suit et prononcer les deux ensemble.

Que l'on n'aille pas cependant tirer parti de ces considérations historiques pour penser que je suis un adepte de la pratique des pictogrammes en maternelle : il n'entre pas dans mon propos de fournir des recettes pédagogiques. Ce sur quoi je veux insister c'est la nécessité de sensibiliser l'enfant, à partir de ses propres productions, au geste qui conduit à l'écriture alphabétique.

4. LE PLAISIR DE LA LECTURE.

Demier point, mais non le moindre : la question du plaisir de la lecture. Lire, comme on sait, c'est lire ce qu'un autre a écrit, ce qu'un autre a pensé. Cela suppose que l'on puisse avoir envie de jouer avec les représentations d'un autre en les retrouvant pour soi. En fait, c'est lorsqu'un enfant est en mesure d'entrer dans ce jeu que l'on peut penser qu'il est capable d'accéder à l'écrit. C'est aussi, bien sûr, lorsqu'il a envie de refaire seul ce qu'autrefois un adulte a pu faire en lui racontant des histoires au seuil de ces séparations régulières que constitue le moment du coucher. Comme l'a souvent souligné Diatkine, l'histoire lue le soir, avant de dormir, est sans doute le ferment le plus assuré du plaisir que l'enfant pourra puiser dans l'acte de lire seul. On lit aussi parce que l'on veut renouer par devers soi avec ce plaisir subtil de l'intimité avec l'adulte au seuil de la séparation. Lire, c'est aussi faire surgir à volonté l'écho de ces moments tendres et de ces voix chères. D'où cette idée, simple mais apparemment peu partagée, que pour avoir envie de lire, il faut que l'on vous ait lu beaucoup d'histoires. Pas forcément des histoires où l'on ait tout compris. Mais des histoires que l'on ait écoutées d'une oreille un peu distraite, en pensant, aussi, à autre chose. Lire, c'est aussi accepter de se laisser bercer par la pensée d'un autre, accepter de tisser ses découvertes, ses sensations et ses affects à ceux d'un autre. Un autre, dont on ne sait presque jamais rien sinon qu'il est l'auteur de ce qu'on lit.

5. CONCLUSION.

Faire saisir à un enfant le lien entre l'écriture et l'absence, l'écriture et le langage oral, l'écriture et le jeu sur les représentations est un temps préalable et décisif pour que l'acquisition du déchiffrage ne reste pas lettre morte, et que la lecture prenne pour l'enfant sa place parmi les fonctions vitales de la culture.

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Cette rubrique, ouverte à partir du numéro 12 de *REPÈRES*, vise à informer nos lecteurs des recherches nouvelles ou en cours en didactique du français langue maternelle à l'école, ou n'appartenant pas à ce champ mais contribuant à éclairer les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Les fiches descriptives rédigées par les responsables des recherches sont publiées telles quelles dans l'ordre de leur arrivée. La longueur souhaitée est de 4000 signes.

Pour figurer dans cette rubrique, prendre contact avec :

Gilbert Ducancel, secrétaire de rédaction de *REPÈRES*

INRP, Didactiques des disciplines, 29 rue d'Ulm, F75230 PARIS Cedex 05

INTITULE DE LA RECHERCHE

Enseigner l'oral dans la classe : gestion des interactions verbales, des discours, métadiscours et construction de savoirs

DURÉE

Septembre 1998- Septembre 2001

CADRE INSTITUTIONNEL

INRP, Didactiques des disciplines. Equipes français Ecole
29 rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05

RESPONSABLES

Claudine GARCIA-DEBANC et Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse,
Sylvie PLANE, IUFM de Poitiers

TYPE DE RECHERCHE

Recherche innovation de type participative

ÉLÈVES, TERRAIN

- Élèves des trois cycles de l'école primaire et de classe de sixième
- 9 équipes locales comprenant des maîtres de l'école primaire, des professeurs de collège, des formateurs et des enseignants-chercheurs des IUFM ou des universités

COMPOSANTES LANGAGIÈRES

Interactions verbales, verbalisation, production orale, discours et métadiscours

ACTIVITÉS SCOLAIRES

L'oral : pratiques langagières et constructions de savoirs disciplinaires et langagiers

PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT

- A quelles conditions l'oral peut-il être un objet d'enseignement ? Qu'est-ce qui est enseignable dans l'oral ?

- A quelles conditions les interactions verbales contribuent-elles à la construction de savoirs ? Quelles sont les natures des savoirs construits dans / par les interactions verbales ? par la verbalisation ?

- Quel est le statut didactique et disciplinaire des pratiques et apprentissages langagiers, notamment lorsqu'ils sont mis en oeuvre dans le cadre de séances d'enseignement relevant de champs autres que celui du français ?

- Qu'est-ce qui peut guider l'enseignant dans ses prises de décision en amont d'une séance mettant en oeuvre du langage, ou en cours de séance ? Quels sont les observables pertinents ?

OBJECTIFS

- Dégager des variables didactiques pertinentes permettant aux maîtres de construire des situations adaptées aux spécificités de leurs classes

- Construire des outils d'analyses adaptés, facilitant la prise de décision en cours de séance

- Dégager des objets d'apprentissages repérables

HYPOTHÈSES

Les verbalisations et les interactions verbales contribuent à la construction cognitive et sociale de l'individu. Elles ont également une fonction didactique, qui leur est reconnue, mais on manque actuellement d'éléments pour analyser, prévoir et gérer le travail langagier qui se déroule en classe.

L'observation de pratiques de maîtres et les expérimentations permettent de penser qu'il est possible de déterminer des conditions didactiques favorisant l'émergence d'un travail langagier ciblé, et d'identifier la nature d'un travail langagier dans des situations de classe.

PRODUITS ENVISAGÉS

- Articles dans des revues scientifiques

- Communications dans des colloques ou dans des lieux d'échanges institutionnels

- Ouvrage pour les maîtres

- Actions de formation

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

* **CAHIERS ROBINSON**

- SPIRALE Supplément, ARRED Lille
- N° 3 : Voyages d'enfants : « Tours »

* **DIAGONALES**

- Hachette Edifef
- N° 48 : Une presse pour la francophonie

* **LE FRANCAIS AUJOURD'HUI**

- AFEF
- N° 121 : Lecteurs de littérature
- N° 124 : La langue et ses représentations

* **LE FRANCAIS DANS LE MONDE**

- ADE FDM
- N° 300 : Quelle présence pour le français ?
- N° 301 : À suivre...

* **SPIRALE**

- ARRED Lille
- N° 23 : Apprendre l'écrit
Les valeurs en éducation et en formation (3)

OUVRAGES RECUS

- * BROSSARD M. et FIJALKOW J. (Dir.) (1998) : Apprendre à l'école : perspectives piagétienes et vygotkiennes, Presses Universitaires de Bordeaux, coll. Etudes sur l'éducation
- * DOLZ J. et MEYER J.-C. (1998) : Activités métalangagières et enseignement du français, Berne, P. Lang
- * DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1998) : Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école, ESF éditeur
- * POUECH F. (1998) : La copie : un avis sur ce qu'elle peut refléter, Lyon, Voies livres
- * REUTER Y. (Ed.) (1998) : La description, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. Education et Didactiques
- * WEISSER M. (1998) : La réception de textes narratifs, Lyon, Voies livres

■ Gérard CHAUVEAU (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz

On attend toujours beaucoup des écrits de Gérard Chauveau. Le sous-titre de son dernier ouvrage attire particulièrement l'attention en ce que l'adjectif « culturel » laisse attendre une mise en cause opportune d'une certaine forme d'impérialisme psycho-cognitivistique dans les approches de l'apprentissage de la lecture. Le texte de première de couverture, en annonçant « une synthèse inédite qui va bouleverser bien des habitudes de pensée et d'action », en promettant « une vision profondément renouvelée et stimulante d'une question à la fois classique et éprement discutée » renforce l'appétit de découverte.

Le discours tenu se positionne explicitement à la croisée de trois chemins : celui de la psychologie computationnelle de la lecture qui met l'accent sur la pluralité des processus (de bas et de haut niveau) en jeu et leur interaction systémique ; celui de la psychologie constructiviste et singulièrement d'E. Ferreiro ; celui, enfin, de la psychologie culturelle qui pose qu'on ne peut étudier comment les élèves apprennent à lire sans étudier pourquoi ils apprennent à lire, c'est-à-dire sans prendre en compte le rôle déterminant de la culture de l'écrit (connaissance des objets culturels, de leurs fonctions et usages) dans le désir de lire et dans l'appropriation des pratiques de lecture, au-delà du montage des mécanismes.

La première tâche que se donne G. Chauveau, dans ce lieu de parole ainsi posé, est de définir ce qu'est et n'est pas le lire, étant entendu que la lecture n'est pas d'emblée un concept scientifique, que la vision que l'on s'en fait est étroitement dépendante du contexte historique et culturel, ce que montre une double étude : celle des fonctions sociales assignées à la transcription écrite des sumériens à nos jours ; celle des finalités de l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire du XI^{ème} siècle à nos jours. De la dernière étude, il ressort que la lecture n'est plus pensée aujourd'hui comme un instrument pour apprendre mais comme une pratique culturelle, que la prolongation de la scolarité a obligé l'école à modifier son image de l'enfant-lecteur, désormais perçu, en tant que futur lycéen ou étudiant, comme un compreneur polyvalent et flexible, un usager des lieux de lecture et un amateur de livres. Compte tenu de cette réalité incontournable, G. Chauveau met en garde certains psychologues accrochés à ce qu'il considère comme une conception obsolète du savoir lire, simple aptitude à traiter de la stricte information écrite : « Le spécialiste qui se centrerait sur la saisie des correspondances graphie / phonie, l'identification des signes graphiques, l'assemblage des lettres, ferait un énorme contresens. Il ne verrait pas qu'en réalité la lecture et le savoir-lire ont changé de nature et que l'élève-lecteur a changé de visage [...] Étudier le développement de la lecture chez l'enfant et étudier les processus en jeu dans la lecture supposent qu'on s'intéresse à celle-ci en tant que pratique lectorale, c'est-à-dire en tant que pratique intellectuelle et culturelle. »

Dans le positionnement théorique qu'on lui connaît, l'auteur renvoie dos à dos les tenants du « lire c'est (seulement) comprendre » et ceux du « lire c'est déchiffrer ». Il refuse le syncrétisme et l'adultocentrisme des uns, les errements des autres. De la psychologie expérimentale, il dénonce aussi bien les méthodes (découpage du sujet apprenant en habiletés pointues, observations hors de pratiques réelles, complexes et signifiantes de lecture) que les présupposés (l'acte

de lire réduit aux seules activités perceptives et à l'identification de mots – le rejet de la compréhension hors du champ de la lecture, deux présupposés qui conduisent à ne prendre en considération qu'un enfant « à moitié amputé », « privé de sa partie intelligente ») ou les ambitions (inférer, imposer, directement de ses résultats une démarche d'apprentissage). Il rappelle sa propre méthodologie de chercheur - observer les enfants en situation réelle de lecture, leur différentes manières d'entrer dans l'écrit, regarder en eux le sujet apprenant et connaissant, regarder en eux l'acteur social et culturel et le sujet historique - et précise que, pour conduire une telle observation, on ne peut faire l'économie d'une définition du « monde de l'écrit ». Le « monde de l'écrit » est à ses yeux constitué de huit domaines dont certains sont en permanente évolution : le code écrit, la langue écrite avec ses structures spécifiques, ce qu'il appelle « les écrits et les types de textes » qu'on interprète, à première vue, comme « les formes discursives », les supports et techniques d'écriture, les lieux de diffusion de l'écrit, les usagers, les pratiques de lecture et enfin ce qu'il nomme « la pensée écrite », qui semble correspondre aux représentations qu'une société donnée se fait de l'écrit. De cette définition sont tirées un certain nombre de conclusions dont celle-ci : la recherche sur l'enfant et la lecture ne peut se limiter à examiner seulement les aspects linguistiques de l'entrée dans l'écrit, elle doit prendre en compte d'autres dimensions (comment et pourquoi l'enfant entre dans la communauté des lecteurs, expérimente des pratiques diversifiées de lecture, acquiert de nouvelles façons de penser avec l'écrit...)

De telles positions de principe, même si l'auteur les a déjà exposées par ailleurs, ne peuvent que satisfaire le lecteur didacticien. Reste à voir comment sont mis en œuvre les principes. Et c'est en ce point que les choses se gâtent quelque peu, parce que contradictions et affirmations surprenantes s'enchaînent. On note que le chapitre 6, consacré aux spécificités de l'écrit que l'apprenti-lecteur doit découvrir, ne traite que du système alphabétique, des codes non alphabétiques ou sémiographiques entendus comme l'orientation de la lecture, le découpage des mots, la typographie, la ponctuation et la mise en page. Après avoir plaidé pour une lecture « activité langagière », l'auteur s'en tient à une lecture « activité linguistique ». On ne trouve nulle part de réflexion et d'exemplification sur le rôle des connaissances génériques et plus largement culturelles (connaissances sur le livre, sur l'auteur, connaissance des livres en général) dans l'anticipation du sens, sur la nécessité d'adapter son comportement de lecture en fonction de la nature de l'écrit. La question des supports de lecture, des lieux de diffusion, des pratiques de lecture est une piste refermée sitôt ouverte. Aucun exemple d'objet donné à lire ne dépasse le strict cadre de la phrase. La dimension textuelle n'est effectivement considérée qu'au travers de la « silhouette du texte ». La question de la compréhension n'est elle-même traitée que dans le cadre fermé de la phrase (« il y a lecture si l'enfant est capable de lire une phrase et de la reformuler ») comme si avoir compris séparément une série de phrases permettait de comprendre automatiquement l'ensemble qu'elles constituent.

L'auteur (toutes les contradictions doivent-elles lui être imputées dans la mesure où, contrairement à ce qu'affiche la couverture, l'ouvrage est le fruit d'une écriture à plusieurs mains ?) dit, d'une part, qu'il n'y a lecture « que s'il y a recherche de sens et « compréhension » (pourquoi les guillemets ?) d'un énoncé

jusque là inconnu » et dans le même temps soutient que lecture et compréhension ne se confondent pas, qu' « il n'y a lecture que si les phrases ou les textes proposés ne présentent pour l'enfant aucune difficulté de compréhension extérieure à la lecture elle-même : ni du point de vue des situations et des événements évoqués ni sur le plan syntaxique et lexical ». Il nomme *méta-lecture* les actions du sujet qui vont au-delà de la lecture ainsi définie. Il ajoute : « cela signifie qu'un bon nombre de difficultés présentées habituellement comme des difficultés de lecture sont, pour nous, extérieures à la lecture. Par exemple, « la pauvreté du vocabulaire » et le « manque de connaissances » sur l'histoire de France au début du XX^{ème} siècle vont évidemment entraver la compréhension d'un chapitre de *La Gloire de mon père* proposé aux élèves de 6^{ème} de collège mais ce ne sont pas des problèmes de lecture ». Lire c'est en somme « comprendre » seulement s'il n'y a rien à comprendre... Il s'en suit que les textes donnés à lire en phase d'apprentissage ne peuvent être que des textes absolument limpides ou supposés tels, autrement dit indigents : « Nous n'utilisons que des écrits ne soulevant pas de difficultés de compréhension lorsqu'ils sont présentés oralement ».

Malgré des allégations contraires, on ne voit guère ce qui distingue une telle conception de la compréhension de celle partagée par les phonocentristes vigoureusement dénoncés. Elle s'appuie sur trois postulats communs, à nos yeux irrecevables :

a) *Faire des inférences à partir d'un texte ne relève pas de la lecture dans la mesure où ces mêmes inférences seraient faites dans la situation de transmission orale du même texte.*

« Ainsi quand un élève ne comprend pas un énoncé écrit de problème mathématique, un résumé de biologie ou un document d'histoire ancienne, on ne peut en conclure qu'il a des difficultés de lecture. Son échec peut être dû à un manque de connaissances ou de « culture générale », à une défaillance du raisonnement logico-mathématique, à une mauvaise maîtrise du vocabulaire ou du langage technique des Mathématiques, de la Biologie, de l'Histoire. Pour mettre en cause sa capacité de lecture, il faudrait d'abord vérifier que le même texte présenté oralement ne soulève pas de difficultés de compréhension. ». L'auteur a cependant montré antérieurement que la lecture oralisée de l'adulte aide au découpage syntaxique, découpage que l'enfant doit faire seul en situation de lecture autonome, qu'elle aide aussi par l'intonation, le rythme adoptés à saisir les sous-entendus et plus généralement l'intention du texte. Il oublie ici qu'au travers de la lecture oralisée de l'autre, c'est un travail d'interprétation qui est livré à l'élève-auditeur et qu'il n'a donc pas à faire complètement. Il raisonne par ailleurs comme si le lexique et la syntaxe de l'oral étaient identiques au lexique et à la syntaxe de l'écrit, or lexique et syntaxe font partie de ces « spécificités » de l'écrit que l'élève découvre et s'approprie dans l'acte de lecture même pour peu qu'on l'y aide en pensant que cela relève aussi de l'apprentissage de la lecture. Tout en ayant prétendu que les connaissances métatextuelles jouent un rôle dans la compréhension, il semble nier en ce point que le déroulement, l'organisation des discours à l'oral et à l'écrit sont différents et qu'on ne peut comprendre un « texte » oralisé que pour autant qu'on connaît les « codes » discursifs écrits.

b) Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre littéralement

Si l'on veut bien concéder l'existence d'un « sens littéral » (existence néanmoins problématique), il ne peut y avoir de « compréhension littérale » simplement parce qu'il n'existe pas d'énoncés dont le contenu serait purement littéral (sauf dans les manuels ??) et que comprendre seulement la littéralité peut conduire à ne pas comprendre du tout (ex : *peux-tu me passer le sel ? - tu ne trouves pas qu'il fait chaud ici ?* - ironie - métaphores...). Il ne peut y avoir d'abord « compréhension littérale » puis « compréhension fine » par on ne sait quel miracle, en tout cas situé hors du champ de la pédagogie de la lecture, puisque comprendre suppose toujours qu'on fasse des inférences (« Ca veut [toujours] dire ce que ça veut dire littéralement et dans tous les sens » en somme)

c) Lire ce n'est pas produire du sens mais retrouver du sens : « Lire c'est comprendre est souvent interprété de la manière suivante : lire c'est faire du sens, produire du sens, attribuer du sens. Or celui qui fait du sens ce n'est pas l'enfant lecteur (récepteur) du message écrit mais le producteur de ce message. Dans la situation de lecture, c'est-à-dire dans une situation de communication (différée ou à distance) le lecteur reproduit du sens : il découvre et reconstruit le sens produit par l'auteur. Lire n'est pas seulement traiter des formes écrites, c'est aussi respecter la volonté, la « pensée » ou le « message » de l'émetteur. Lire c'est comprendre le plus précisément possible et le plus fidèlement possible le sens produit par un autre. »

Que les théories de la réception (littéraire en particulier) puissent être remises en cause, si naïvement et péremptoirement à la fois, étonne. Comment peut-on croire encore à la transparence du langage et de la communication, imaginer que l'émetteur est absolument au clair sur ce qu'il veut dire et que le langage traduit fidèlement son intention, que le récepteur reçoit le message et le décode exactement sans affecter le sens prévu ? Comment peut-on penser que le lecteur, fût-il enfant, n'a d'autre activité que celle de retrouver le sens préalablement déposé ? Mais l'on voit bien en même temps la logique du raisonnement : si lire ce n'est que saisir le sens « littéral » (belle utopie) et le saisir conformément aux intentions de l'auteur, alors il ne faut travailler que sur des énoncés ayant seulement un sens littéral, et finalement pour atteindre ce sens littéral, il va de soi qu'un travail sur les unités linguistiques et le « code non alphabétique » est amplement suffisant. La logique du raisonnement est une logique à l'envers qui pose en postulat que comprendre ce n'est pas faire du sens et en infère qu'on ne doit mettre sous les yeux des enfants que des messages qui n'invalident pas le postulat. Sans doute, aussi, devant les messages, des enfants qui n'invalident pas le postulat... c'est à dire qui ne se mettent pas à faire du sens « quand même ». Au-delà, en se dispensant de confronter les enfants à de vrais textes, ouverts à des interprétations multiples ou résistant à une interprétation immédiate, on se dispense de penser dès l'entrée dans la lecture, un apprentissage de l'interprétation et, en dépit des positions de principe, de poser les bases concrètes d'une approche véritablement culturelle.

Pour revenir au titre, on a bien affaire là à une psychologie cognitive et bien peu à une psychologie culturelle. Certaines remarques finales sont d'une grande portée mais on n'en tire pas les enseignements attendus. Ainsi en est-il du

constat suivant : « Le fait que les difficultés de lecture des mauvais lecteurs sont très souvent plurielles ou associées, et non limitées à un seul secteur, permet de supposer que c'est *la conception même de la lecture*, le rapport à la lecture qui est en cause chez ces enfants » et de cet autre : « On peut conclure [d'une enquête auprès d'élèves de 6^{ème} que les difficultés techniques des mauvais lecteurs de 11 à 12 ans sont presque toujours associées à un *manque de clarté cognitive* quant à l'activité de lecture [...] il faut donc aussi repérer, à côté des insuffisances techniques, les insuffisances ou les déficiences de l'*activité réflexive* de l'enfant mauvais lecteur sur l'acte de lire ». On devrait ajouter : prévenir ces insuffisances par un travail en classe sur les représentations de l'acte de lire, sur le fait, notamment, que la réception du contenu n'est jamais passive, que le sens se construit activement par mobilisation de connaissances linguistiques - au sens large et non seulement phonographiques -, plus précisément langagières et culturelles et par un travail de mise en place de ces connaissances. C'est encore et enfin vrai pour cette remarque : constatant que les élèves ne lisent pas de romans mais aiment qu'on leur en lise, l'auteur ajoute : « il serait faux de dire que leurs difficultés vont de pair avec un manque de « goût » ou de « motivation » pour la lecture. Ce qui est vrai, par contre, c'est que leurs « problèmes » en lecture sont liés à une vision essentiellement pratique de la lecture. La plupart ne semble pas avoir intégré sa dimension symbolique ». Comment le pourraient-ils si, précisément, on ne travaille jamais avec eux cette dimension dès le début de l'apprentissage sous prétexte que ce n'est pas un problème de lecture et si l'on ne donne à lire que des textes à sens littéral ou ne vérifie que la saisie du sens littéral ? S'il « y a concomitance entre les « troubles » (ou les « difficultés techniques ») de la lecture et un manque de « clarté cognitive » au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture », et l'on n'en doute pas, alors il faut en conclure qu'il y a urgence à considérer le savoir interpréter comme constitutif du savoir-lire dès son origine.

Catherine TAVERON

- Jacques BERNARDIN (1997) : *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, préface de Jean-Yves Rochex, Retz, Paris, 228 pages, 4 pages de bibliographie. Cet ouvrage est issu de sa thèse soutenue en 1995 à St Denis, Université de Paris 8, *Lire écrire au CP/CE1 : le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre* (sous la direction de Bernard Charlot).

Le choix du titre ne résulte pas d'un simple effet de collection (Retz pédagogie : *Comment les enfants...*), il réfère intertextuellement à d'autres travaux qui, dans divers champs du savoir, (psychologie, sociologie, pédagogie, didactique), ont mis au centre de leur réflexion l'activité des apprenants. Le propos de l'auteur, nous le verrons, et la bibliographie (pages 225 à 228) en témoignent.

Jacques Bernardin, maître formateur auprès de l'IUFM d'Orléans-Tours, responsable militant du GFEN, chercheur associé à l'équipe ESCOL, Université de Paris 8, St Denis, enseigne en cycle 2, (les deux premières années de l'école élémentaire), auprès d'élèves de CP (6/7 ans) et de CE1 (7/8 ans). Son livre « donne à voir » selon l'heureuse expression de Jean-Yves Rochex, (préface pages 9 à 13), non seulement la mise en œuvre des apprentissages mais aussi leur régulière analyse; en fait, un dialogue permanent entre le praticien, le militant et le chercheur.

L'ouvrage se divise en trois grandes parties. La première, « L'école face à la diversité », est centrée sur la rencontre des culture(s) familiale(s) et scolaire(s) lors de la première rentrée à l'École élémentaire. La seconde, « L'activité des élèves, quels repères ? » est consacrée à la conquête de l'écrit. La troisième, « La culture écrite ne s'arrête pas à l'écrit », s'attache à montrer que l'accès à l'écrit des élèves leur demande - et leur permet - de penser autrement le monde.

Jacques Bernardin, en militant du GFEN, se préoccupe prioritairement des enfants en difficultés (page 114). Cet intérêt résulte d'un double objectif : participer à la réussite de tous et mieux comprendre comment s'opèrent les apprentissages. Il s'agit « d'un essai de comprendre les médiations fines par lesquelles ils (les enfants, ndr) peuvent être étrangers à l'école ». S'appuyant notamment sur la lecture des travaux de Léontiev, l'auteur opère une différenciation fructueuse entre tâche et activité (page 123). Il s'attache à montrer, à rebours du discours et des pratiques traditionnels, que l'activité ne demande pas une motivation antérieure, déjà là, mais fait naître, fait évoluer, conforte « les mobiles d'apprendre ».

Quelques grands principes définissent le cadre de son action de pédagogue. Tout d'abord, il veille à assurer la clarté cognitive des élèves. Pour ce faire, d'une part, il accueille, analyse et prend en compte, dans un dialogue permanent, la diversité des conceptions des parents et de leurs enfant vis à vis de l'école, du savoir, du langage, de l'écrit, des apprentissages. D'autre part, il s'attache à rendre explicite la culture scolaire. Enfin, la sécurité cognitive et langagière des apprenants est assurée. En effet, l'erreur est dédramatisée et intégrée à la dynamique de l'apprentissage. La parole est acceptée et respectée en tant qu'elle est constitutive de l'identité du sujet.

Considérant l'enfant-élève comme un tout, (pages 116/121), en présent et en devenir, Jacques Bernardin se soucie, en référence notamment aux travaux de l'équipe ESCOL, de prendre en compte - et mettre en évidence - le double versant épistémique et identitaire de l'acculturation. Il montre et mesure, auprès des enfants, combien, comme l'écrivait déjà Montaigne, le « vrai » savoir n'est pas une simple acquisition, mais une profonde modification de l'être.

Dans le domaine didactique, l'enseignant se préoccupe par l'observation, l'évaluation permanentes, de l'évolution non seulement des stratégies mais aussi des conceptions des élèves. Ce travail régulier s'opère aussi bien au sein des activités et des apprentissages, que lors d'entretiens périodiques. Pour l'auteur, entrer dans la culture écrite c'est à la fois maîtriser la langue écrite et modifier son rapport au monde. D'un côté, l'apprentissage de l'écrit privilégie, dans le domaine de la production, la construction du principe orthographique, du plurisystème graphique ; dans le domaine de la lecture, les processus d'identification des mots sont essentiellement mis en avant. De l'autre côté, l'écrit est aussi présenté, par opposition à l'oral, comme demandant et permettant un rapport distancié au monde. Jacques Bernardin a choisi de le (dé) montrer dans le domaine de l'enseignement des sciences : compréhension du monde technique (bicyclette), appréhension de l'espace (géométrie).

Mais cette aventure culturelle individuelle est resituée au sein de l'aventure humaine. En effet, pour le chercheur : « les difficultés rencontrées par les apprentis lecteurs renvoient à un certain nombre d'impasses sociales historiques » (page 57). C'est ainsi qu'au plan didactique les savoirs ne sont pas présentés comme des évidences, mais comme des constructions socio-historiques, à travers les exemples de l'orthographe, des pratiques de lecture, de la bicyclette ou bien de la géométrie. Il ne s'agit pas, comme l'avaient proposé autrefois dans le domaine de l'écrit, Alain Bentolila ou Colette Durand, de faire parcourir à l'enfant les étapes de l'humanité. Au-delà d'une conception constructiviste du savoir, Jacques Bernardin propose de mettre en parallèle pour mieux les comprendre les difficultés rencontrées par les enfants et les étapes décisives du parcours de l'humanité : par exemple la lente rupture, aux plans ontogénétique et phylogénétique, du scripturaire et de l'icônique.

Cette intéressante inscription au sein des pratiques d'enseignement des dimensions historiques et épistémologiques est d'autant plus remarquable qu'elle est plus fréquente en didactique des sciences qu'en didactique du français langue maternelle.

Mais si le savoir est donné à voir dans sa lente genèse, il en est de même des enfants dont l'itinéraire est retracé sur les deux années du cycle II. Jacques Bernardin décrit, en effet, le cheminement de certains enfants. Ces parcours passionnants ne s'appuient pas sur la seule évolution des stratégies, des savoirs. Ils mettent aussi en avant la modification des conceptions des élèves, le changement de leur relation au savoir, leur maturation personnelle aussi bien dans le regard de leur maître que dans le leur et celui de leurs parents (pages 77-87). Savoir lire, c'est accéder à l'autonomie, la revendiquer et l'assumer, par exemple par le rangement de sa chambre. Par un dialogue permanent

avec l'enfant et ses parents, Jacques Bernardin suit et montre « les influences mutuelles des pôles cognitifs et identitaires ».

Il s'agit donc d'une didactique « unitaire », au sens où elle prend en compte l'enfant et l'élève, mais aussi, au sens où elle tente également d'articuler les savoirs, de décloisonner les pratiques d'enseignement. L'appropriation des savoirs, langagiers et autres, est conçue et organisée comme la conquête des pouvoirs d'agir sur le monde, de le (re) présenter (par le dessin, la parole, l'écriture), de le modéliser et de le comprendre. C'est ainsi que les divers langages, (la parole, le dessin, le lire et l'écrire mais aussi la schématisation, la modélisation : engrenages), permettent de comprendre les fonctions et fonctionnements de la bicyclette.

Par cette volonté de participer à la réussite de tous, par ce souci de dialogue d'explicitation permanent avec les enfants et leurs familles, par ce pari d'inscrire l'enfant dans l'histoire des savoirs et dans la sienne propre, (celle de ses apprentissages), par ce perpétuel va et vient de la pratique à la théorie, le livre de Jacques Bernardin constitue un outil précieux pour les formateurs auxquels il donne à voir son propre itinéraire de praticien-militant-chercheur-formateur.

L'ouvrage, par sa nature même, incite au dialogue et suggère quelques questions dont on aimerait pouvoir débattre avec l'auteur.

Comment se produit, s'organise didactiquement « l'automatisation des conduites » du lecteur ? (page 129)

Comment l'apprenti-lecteur apprend-il, au-delà de l'identification des mots, à élaborer une signification du texte ? (page 130)

La maîtrise du langage écrit se fonde-t-elle sur la seule construction du « principe alphabétique », différenciée de la « combinatoire » ?

Une didactique de l'écrit peut s'appuyer sur une conception psychosociale des pratiques langagières écrites. Mais peut-elle faire l'économie d'une théorie du texte ?

Au-delà de l'histoire sociale des contenus (page 149), quelles places peuvent prendre au sein de la didactique, l'histoire de l'école et l'histoire scolaire des savoirs ?

L'articulation ontogénèse-phylogénèse prend en compte la construction socio-historique des savoirs, mais permet-elle de comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves ?

La conception adoptée de la culture écrite permet-elle de mettre en évidence toutes les dimensions transformatrices de l'acculturation écrite chez l'enfant ?

Jacques TREIGNIER

■ Anne -Marie CHARTIER, Christiane CLESSE, Jean HÉBRARD (1998) : *Lire écrire, produire des textes*, Paris, Hatier pédagogie, cycle des apprentissages fondamentaux, 298 pages, tome deux qui succède au tome premier *Lire écrire, entrer dans le monde de l'écrit*.

L'ouvrage vise un double public : d'une part celui des praticiens enseignants, d'autre part celui des chercheurs formateurs. A l'égard des premiers, le chapitrage se présente sous la forme d'interrogations d'enseignants, « Comment faire entrer les enfants dans l'écrit », (page 73), et les commentaires italiques en marge soulignent les réponses proposées : « faire naître le sens de l'écrit », (page 92). Les seconds trouveront, en bas de page, un solide système de notes et références bibliographiques qui renvoient à une grande diversité de recherches récentes, ayant principalement trait au domaine de l'écriture. Le chercheur, le formateur regrettera peut-être de ne pas trouver de bibliographie récapitulative en fin d'ouvrage, ainsi qu'un glossaire pour les termes polysémiques fréquemment utilisés dans des contextes variés : « genres, discours, textes, registres, etc. ».

Le plan de l'ouvrage, « *pouvoir raconter, apprendre à raconter, apprendre à dicter, apprendre à composer, apprendre à écrire, vers une écriture autonome* », apparaît comme un programme d'activités pour l'enseignant et une progression dans les acquisitions des enfants. Cette successivité, quasi explicite, correspond sans doute plus à un choix d'exposition qu'à une impérative chronologie des activités et des acquisitions, qui peuvent s'organiser, à ces deux plans, de façon moins strictement linéaire.

Les auteurs situent leur projet didactique dans le prolongement des travaux de Laurence Lentin, notamment en ce qui concerne la dictée à l'adulte, et dans la lignée des intuitions de Célestin Freinet sur l'antériorité de l'écrire sur le lire. En rupture avec les conceptions traditionnelles qui repoussent l'apprentissage de la production écrite à l'achèvement de la conquête de la lecture, Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébrard plaident, en les différenciant, pour une meilleure interaction, dès la Grande Section, entre les activités de production et celles de réception. Pour ce faire, ils convoquent de façon très intéressante, riche, et souvent originale, compte-tenu de leur appartenance affichée au service d'histoire de l'éducation de l'INRP, un grand nombre de recherches récentes en histoire des pratiques sociales et scolaires de l'écriture, en didactique de l'écriture, en psychologie cognitive, en psycholinguistique, etc.

Ce projet, dans un objectif de réussite scolaire pour tous, s'attache à montrer que les enfants en difficultés ont besoin, au sein de la classe, d'une attention et d'une place prépondérantes, de temps spécifiques, lors des apprentissages langagiers oraux aussi bien qu'écrits. C'est pourquoi les auteurs militent pour l'importation à l'École élémentaire de l'organisation en ateliers de l'École maternelle, en mettant en évidence, exemples à l'appui, combien le travail en relation duelle, en petits groupes, favorise les apprentissages des élèves qui en ont le plus besoin.

Dans cette optique, l'évaluation joue naturellement un rôle nodal. Les pratiques présentées s'appuient en continu sur l'analyse des productions orales-écrites des enfants d'une classe, ou bien sur l'analyse des réalisations

successives du même élève. Il s'agit pour les auteurs de proposer, fournir, aux enseignants un double système de repères, dans l'ordre de la mise en oeuvre d'activités pour une classe d'enfants, et dans celui du suivi des acquisitions d'un enfant singulier. Cette évaluation formative, qui essaie d'informer en permanence chacun des acteurs des progrès effectués, se veut également formatrice, dans la mesure où la clarté cognitive est affirmée comme l'un des principes essentiels du projet. Mais, en ce domaine, les auteurs n'étudient pas le rôle du discours de l'enseignant - ainsi que celui des tâches proposées - dans l'évolution des conceptions des élèves, que, par ailleurs, aucun dispositif, aucune démarche explicites ne font émerger.

Ce projet d'enseignement donne, à juste titre, au narratif et à la dictée à l'adulte, (D. A), la plus large place dans l'apprentissage de la production écrite au cycle des apprentissages fondamentaux, (de la Grande Section au Cours Élémentaire première année, de cinq à huit ans). Il suscite néanmoins deux grandes questions. Tout d'abord, la confrontation des enfants aux problèmes de planification dans la production d'écrits narratifs en dictée à l'adulte doit-elle être reportée, aussi tardivement qu'elle l'est, en quasi-fin du cycle des apprentissages fondamentaux ? Ensuite, l'image doit-elle, dans l'appropriation de l'écrit, tenir la place importante et jouer la multiplicité de rôles qui lui sont attribuées : partie prenante d'un discours pluri-codé, embrayeur de production, étayage de la compréhension, soutien mémoriel ?

Ce projet se veut constructiviste et d'inspiration Brunérienne. Les auteurs soulignent, par exemple, combien et comment la dictée à l'adulte peut concourir à la construction des savoirs langagiers. C'est ainsi que des unités comme le mot ou la phrase, traditionnellement données toutes faites, comme évidentes, à l'enfant sont ici présentées dans leur genèse au sein des interactions chaîne orale-chaîne écrite que nécessite et permet la dictée à l'adulte. Par ailleurs, l'élève est en permanence étayé par l'enseignant, par les groupes de ses pairs, par la tâche. En effet, les différentes situations de production d'écrit en D. A. (relation duelle, petit groupe, demi-classe, classe entière), interagissent pour conforter les apprentissages. De même, au sein de la tâche, d'une part la pratique, cultivée, de la ré-écriture, de la re-production, de la reprise-reformulation favorise à la fois la création de routines langagières, et les stratégies de mise à distance, de retour réflexif. D'autre part, le recours fréquent à l'écriture en abyme, à l'intégration de mini-récits individuels dans des récits collectifs constitue une forme particulière de format, facilitateur des apprentissages culturels.

Cet ouvrage, riche de ses appuis pratiques et théoriques, présente une centration originale sur la dictée à l'adulte au cycle des apprentissages fondamentaux, comme mode d'accès à la production écrite. Il propose un itinéraire intéressant de conquête progressive en trois ans d'une certaine autonomie scripturaire par les élèves. A ce titre, il répond aux attentes de son lectorat potentiel et vient utilement compléter d'autres publications récentes consacrées à l'acculturation écrite, par exemple celui de Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, (voir Note de lecture ici même).

Jacques TREIGNIER

- 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 *Tiphanie, 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 Tiphanie.* » 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 maîtres. 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

- BARRE DE MINIAC, C. & LETE, B. (éds) (1997) : *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Coll. Pratiques Pédagogiques. De Boeck Université / INRP.

Cet ouvrage collectif regroupe 18 contributions, essentiellement de chercheurs universitaires. Selon l'introduction, il invite à comprendre la complexité des situations d'illettrisme et la nécessité d'« interactions entre les théories et les pratiques ».

Il a été conçu selon plusieurs options, et tout d'abord le choix de la pluridisciplinarité (très relative en fait ; la juxtaposition de recherches en psychologie en sociologie ne saurait en tenir lieu ; une seule des problématiques présentées est pluridisciplinaires).

Seconde option : une « pédagogie de la prévention » avant l'école, à l'école et autour de l'école (dont le principe pose problème), qui prenne en compte l'apprenti lecteur et scripteur « considéré dans ses dimensions cognitives, affectives, sociales et culturelles » et singulièrement ses acquis, son rapport à l'écrit, celui de sa famille, pour lui permettre d'élaborer « ses attentes et ses projets » et de s'approprier l'écrit.

Troisième option : l'objet d'apprentissage ne se réduit pas à une technique de lecture mais réfère à « l'ordre graphique : lire, écrire, compter » ; il ne se dit pas en termes de contenus mais de capacités, de compétences de base susceptibles de permettre des évolutions ultérieures (à supposer que les contenus n'incluent pas les compétences et capacités à former).

Quatrième option : « le pari de (se) situer à la confluence de l'action sur le terrain » et de trois « modes d'entrée dans la recherche sur les processus éducatifs auprès de publics en situation d'illettrisme » : la psychologie cognitive, l'histoire, l'anthropologie, la sociologie d'une part, l'observation des innovations d'autre part, et enfin l'observation de séquences de formation, de démarches pédagogiques (en fait ces deux dernières ne sont guère présentes).

Dans le cadre ainsi dessiné, la visée déclarée de l'ouvrage est de favoriser les interactions entre recherches et actions de « terrain », pour nourrir la formation des acteurs et formateurs engagés dans des actions contre l'illettrisme, et initier des recherches-actions procédant soit d'une logique d'action, soit d'une logique de recherche.

Quant à la question des apports potentiels de la recherche à l'action, l'introduction pose, comme allant de soi, que « la psychologie cognitive et la psychologie du développement sont en mesure de fournir des outils didactiques et des instruments d'observation directement applicables » et que les « études anthropologiques sont sans doute encore trop récentes dans le domaine des pratiques d'écrit, d'écriture notamment, pour que les acteurs puissent se situer dans une perspective applicationniste ». Après les justes critiques adressées à la linguistique appliquée, on aurait pu penser que les conceptions applicationnistes de l'action éducative sont désormais dépassées ; mais la psychologie cognitive se pose à son tour en discipline dominante et en lieu de production

d'outils immédiatement applicables dans le champ éducatif, limite sérieuse au principe de pluridisciplinarité.

L'intérêt et les limites de l'ouvrage apparaissent là, comme le confirment plus ou moins ses trois parties.

La 1ère partie, à dominante sociologique, est consacrée aux termes « illettrisme » et « illettrés ». Son intérêt tient surtout à l'opposition analysée entre sociologues et médias, entre chercheurs et acteurs de terrain.

Catherine Frier et Bernard Lahire montrent qu'il ne s'agit pas de concepts scientifiques. L'un et l'autre dénoncent le flou et la diversité des définitions, l'inflation des statistiques (de 1 à 40 % d'illettrés, voire plus!), les limites méthodologiques des enquêtes, y compris les commandes d'Etat.

L'un et l'autre débusquent des présupposés idéologiques qui dramatisent un fait que nul ne nie : des adultes sont en difficulté avec l'écrit, en lecture comme en production d'écrits. Les représentations qui prolifèrent dans la presse analysée par C. Frier sont significatives : l'illettrisme y apparaît souvent comme un fléau qui dévasterait un « quart monde » d'individus affligés de tous les maux physiques, psychologiques, économiques, sociaux. S'y associe un ensemble de présupposés qui n'ont rien de neutre : l'écrit - confondu avec le seul livre - serait le tout de la culture, le tout du savoir hors duquel il n'est point de bonheur personnel et social possible. Inspirée par une idéologie de « lettrés », la lutte contre l'illettrisme apparaît comme une véritable croisade menée par des « missionnaires » du droit au savoir. Le fait que, dans bien des cas, leur bonne volonté n'ait d'égale que leur incompetence, n'est jamais interrogé.

A l'apocalypse médiatique, les sociologues opposent des analyses :

- l'illettrisme n'est pas la cause mais la conséquence de l'exclusion économique, sociale, culturelle ;

- on a affaire à un problème d'acculturation à l'écrit, mode de communication et de représentation parmi d'autres, dans une société où le livre n'est plus l'objet culturel par excellence, où les écrits se diversifient, où prolifèrent des myriades d'écrits médiatiques, cathodiques, télématiques... diffusés par des machines sophistiquées qui ne sont pas à la portée de tous, mais dont la maîtrise devient l'une des clés majeures de l'accès à la culture, au monde du travail.

L'illettrisme résulterait d'une difficulté à comprendre la valeur symbolique de l'écrit dans une société en mutation. Crise culturelle? Bouleversement des modes d'accès au savoir? Mutation des repères culturels? Quoi qu'il en soit, la « raison graphique » joue un rôle plus essentiel que jamais dans la structuration, la conceptualisation de l'information, et sa maîtrise est donc l'une des conditions de l'insertion sociale et du développement personnel.

Cette 1ère partie présente par ailleurs une confrontation intéressante entre le point de vue critique de bon nombre de sociologues et celui d'acteurs engagés dans la lutte contre l'illettrisme.

Bernard Falaize, sociologue et membre du GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme), estime que les critiques sont démobilisatrices dans la mesure où elles n'aboutissent ni à une définition satisfaisante de l'illettrisme, ni à une réflexion conduisant à une alternative opératoire. Il plaide pour une confrontation des savoirs scientifiques et des savoirs d'expérience, dans une recherche qui porterait non pas tant sur l'analyse des discours que sur l'analyse des problèmes de personnes concrètes en difficulté avec l'écrit.

Malentendu, répond Bernard Lahire. Dialogue de sourds entre l'ordre de la cognition et celui de l'action, entre l'attitude de « constructivisme scientifique » du chercheur et l'attitude de « réalisme » des politiques, des acteurs de terrain. Le travail du chercheur tend à l'éclaircissement, l'élucidation, l'explicitation (y compris des discours critiques) : il n'a à proposer « ni jugement, ni conseil, ni leçon, ni recette », ce n'est pas de son ressort.

Ni l'un ni l'autre n'a tort. On ne saurait en effet attendre que la sociologie (ou la psychologie...) produise ce pourquoi elle n'est pas faite. On ne peut qu'être d'accord par ailleurs avec le vœu d'une recherche intégrant l'expérience professionnelle des acteurs de terrain et des savoirs scientifiques. Mais suffit-il d'observer des discours et des personnes en difficulté avec l'écrit - d'un point de vue sociologique ou psychologique - pour définir les contenus, les modes d'enseignement et d'appropriation qui permettraient de prévenir ou résoudre le problème ?

La 2e partie, à dominante psychologique, porte sur « la prévention de l'illettrisme à l'école et hors de l'école ». Plusieurs points de vue y apparaissent, mais leur différence n'est pas problématisée.

Pour les uns (S. Rativeau & coll., B. De Cara & coll., C. Gaux & coll.) la grande affaire est de construire des logiciels de diagnostic pour le « dépistage » d'apprentis lecteurs « à risque » ou en difficulté, et les batteries d'exercices de « remédiation » correspondants. Le cadre théorique dominant est celui de la psychologie cognitive. On a là implicitement un amalgame contestable entre action éducative et action thérapeutique, illettrisme et pathologie. Le débat est ancien, notamment en matière de psychologie scolaire. Force est de constater que les travaux de psychologie sur les effets pervers de tels dépistages et notamment les dépistages précoces (travaux dont les textes officiels sur l'aide aux enfants inadaptés à l'école primaire tiennent le plus grand compte) ne semblent pas connus des auteurs, sans parler de l'effet Pygmalion...

Pas plus que les recherches en didactique du Français, sur l'enseignement/apprentissage de la lecture, de la production d'écrits, qui procèdent de conceptions fondamentalement différentes du langage écrit, de son appropriation et du traitement didactique des difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, la production d'écrits est rarement abordée, et de manière fort rapide. C'est la lecture qui importe, selon le modèle dominant en psychologie cognitive où l'identification des mots est première. Quant aux aspects langagiers liés aux dimensions pragmatiques et sémantiques de l'écrit, ils sont absents (à une exception près) ou réduits à des acceptions réductrices compatibles avec le cadre théorique.

D'autres contributions renvoient tout aussi implicitement que les précédentes, à des conceptions différentes des bases des apprentissages de l'écrit. Ainsi L. Allal confirme les effets négatifs du redoublement les deux premières années du Primaire et recommande des situations de communication complexes, de recherche, de résolution de problèmes. Yves Prêteur insiste sur l'importance de pratiques de l'écrit diversifiées, fréquentes, personnalisées pour l'acquisition de compétences, de représentations de l'écrit efficaces, sur l'importance d'un partenariat éducatif impliquant contrats et projets, et une définition rigoureuse des rôles et des responsabilités de chaque partenaire. J. Biarnès plaide pour une production d'oral à fort enjeu pragmatique, et des situations d'oral, d'écrit commandées par l'exigence de communicabilité, où tous les registres soient requis, à condition qu'ils soient pertinents, et où la lecture, la production d'écrits se vivent comme activités de résolution de problèmes. Ainsi peut se constituer un espace d'apprentissage où la médiation du maître joue un rôle essentiel.

On retrouve là, entre autres, des principes pédagogiques, didactiques, qui ont fondé les recherches INRP en didactique du Français au niveau du Primaire, pour lesquelles la base des apprentissages langagiers est la construction du sens. Elles s'opposent fondamentalement aux recherches qui appliquent un modèle psychologique d'apprentissage basé sur des techniques d'identification, d'assemblage de mots, la compréhension de textes venant ensuite. Une opposition classique qui reste à l'état d'implicite. Comment les apprentissages font-ils sens pour les élèves? Quel rapport au langage écrit, aux pratiques de l'écrit se construit? Quel modèle didactique est le plus favorable à une appropriation durable des savoir faire, des savoirs? Le fait que le modèle psychologique corresponde au modèle d'enseignement dominant est-il pure coïncidence? Ces questions - didactiques - ne sont pas posées.

Signalons enfin la contribution de Gérard Vergnaud, psychologue des apprentissages mathématiques (ou psychodidacticien si l'on préfère) qui traite de l'illettrisme en mathématiques, mission impossible s'il en est. Il y a là des éléments qu'on pourrait retenir pour une discussion des épreuves diagnostiques centrées sur la « lecture » de mots et de non-mots, encore que cette discussion ne soit pas ouverte dans l'ouvrage.

Echouer dans une classe de problèmes ne veut pas dire qu'on échoue dans les autres (encore faut-il qu'on ne cantonne pas les évaluations à certaines classes de problèmes). On peut aider les enfants à surmonter leurs difficultés en partant de ce qu'ils comprennent et en les aidant à comprendre les liens des problèmes entre eux. Si l'on prend la question des structures multiplicatives (contrairement à une opinion reçue au Ministère de l'Éducation), les enfants, à la fin du CM2, maîtrisent la proportionnalité, mais certains problèmes de proportionnalité restent difficiles et le resteront au collège, voire au lycée.

La compétence ne peut être exprimée en termes de tout ou rien que pour des classes de situations en nombre très réduit. Il convient de se méfier de distinctions telles que : compétences de base, compétences approfondies, compétences remarquables, lorsque celles-ci ne s'appuient pas sur des analyses scientifiques. G. Vergnaud insiste sur la complexité du réseau des compétences

mathématiques, le fait qu'il n'est structuré que par un ordre partiel et non total (que dire alors des compétences langagières!). Il faudrait, dit-il, distinguer des grandes catégories de situations et d'opérations de pensée qui permettent d'approcher les compétences plutôt que de distinguer des niveaux et des stades de développement et d'appropriation trop grossiers pour être opératoires.

On retiendra (en pensant à la lecture, à la production d'écrits) l'intérêt de la notion de schème pour conceptualiser l'organisation d'une activité, sa conduite pour une classe de situations données. Elle inclut : un but, des règles qui ont pour fonction d'engendrer l'activité ; des invariants opératoires (concepts et théorèmes en actes à fonction de sélection et traitement de l'information) ; des possibilités d'inférences (à fonction de calcul hic et nunc). Je ne peux m'empêcher d'y voir quelque analogie avec les composantes pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques du « tissu » écrit. De quoi réfléchir en tous cas.

La 3e partie consacrée aux « stratégies de formation chez l'adulte » comprend essentiellement des contributions de chercheurs universitaires plus ou moins impliqués dans la formation d'adultes illettrés, mais aussi deux contributions de formateurs de formateurs associatifs plus ou moins intégrés au milieu universitaire. Son intérêt réside dans la pluralité des points de vue, relativement représentatifs de l'apport potentiel des chercheurs aux actions de formation d'adultes à la lecture/production d'écrits.

Signalons en écho à la 1re partie, une mise en question des définitions de l'illettrisme, dans deux remarquables synthèses, celle de H. Lenoir sur les différentes dimensions du problème, celle de J. M. Besse sur les incertitudes de la délimitation du champ.

Certains chercheurs travaillent de manière plus ou moins centrale sur les représentations des apprenants, leur relation à leur illettrisme, à l'écrit.

Ainsi N. Changkakoti et L. Rieben (Genève) montrent que la connaissance des facteurs externes (contexte dans lequel vit la personne illettrée) ne suffit pas : les facteurs internes, tels que la capacité de la personne à prendre de la distance par rapport à son histoire, jouent un rôle important.

J. M. Besse (Lyon) met en évidence le caractère central du rapport à l'écrit construit par les adultes illettrés. L'écrit est - pour les personnes observées - avant tout un code abstrait. La multiplicité de ses caractéristiques langagières, de ses fonctions et de ses usages sociaux, des modalités de ses pratiques en lecture et en production, reste nébuleuse. Ces personnes s'avèrent incapables, par exemple, d'explicitier ce qu'elles font quand elles lisent, et confondent dictée et expression écrite. Je serais tentée de voir là un effet des apprentissages scolaires traditionnels centrés sur le code et l'orthographe, bloquant ainsi l'accès au langage écrit. Mais ce problème, d'ordre didactique, n'est pas posé.

D'autres chercheurs décrivent ou mettent en place des formations à l'écrit. V. Leclerc (Lille) décrit des modes d'action pédagogique, didactique visant à développer les compétences de production d'écrits, en se focalisant sur la

transmission de savoirs sur la langue. Elle constate que, sur 23 séquences observées, 16 sont polarisées sur la langue, et singulièrement l'orthographe, la syntaxe ; les dimensions sémantiques et pragmatiques du texte étant à peu près absentes. La stratégie, où domine la parole du formateur, est relativement stéréotypée : présentation magistrale, puis mise en activité des apprenants et correction. Les 7 autres séquences, qui portent sur la production, la compréhension d'écrits ont recours à des stratégies où les initiatives, l'observation, la réflexion des apprenants ont leur place et font émerger des savoirs plus diversifiés. Je suis tentée là aussi de rapprocher ces observations de recherches INRP en didactique menées à l'école primaire sur la production d'écrits (EVA) et la résolution de problèmes en Français (RESO). Et si les formateurs d'adultes (comme certains chercheurs) tendaient à reproduire implicitement les modes d'action pédagogiques, didactiques dominants dans leurs propres apprentissages ? Un problème didactique, dont les implications sur la formation des formateurs sont fortes, et qui mériterait d'être posé.

J. Fijalkow (Toulouse) présente, lui, une recherche-action « Apprendre à lire-écrire autrement », dérivée d'une recherche antérieure, menée au niveau Primaire, dans des quartiers difficiles. Les principes d'action pédagogique, didactique réfèrent à un modèle d'apprentissage dont la base est le sens : partir des savoirs des apprenants, dans des situations de lecture-écriture appelant des écrits de l'environnement et mettant en jeu des fonctions diverses de l'écrit ; des situations-problèmes impliquant une exigence de « clarté cognitive » ; des apprentissages régulés par une évaluation formative. Le modèle de lecture, inclut des opérations de repérages sémio-pragmatiques, de repérages d'indices de signification contextuels aussi bien que grapho-phonétiques où les processus d'anticipation-mémorisation jouent un rôle important. La parenté avec des recherches de longue date en didactique de l'INRP (que l'auteur ne cite pas) est frappante.

Avec J. M. Boucheix, B. Lété, D. Zaggar et C. Jourdain (Dijon), on retrouve les modèles théoriques et les conceptions dominants de la psychologie cognitive appliquée. Leur intervention dans des formations à l'écrit de personnels communaux bloqués dans leur carrière ou par la modernisation des outils de travail en raison de difficultés avec l'écrit (et le calcul), porte essentiellement sur des évaluations en début, au cours et en fin de formation sur la base du logiciel ECCLA (Évaluation diagnostique des capacités cognitives du lecteur adulte). L'évaluation diagnostique permet de déterminer le profil cognitif de chaque sujet et de constituer des groupes de niveaux selon les types de difficultés rencontrés pour lesquels seront conçus des objectifs pédagogiques et des actions de remédiation (où l'on constatera que le temps consacré à l'orthographe, à la syntaxe est le plus élevé, par rapport à la lecture ou la production d'écrits).

On peut là encore se poser des questions d'ordre didactique que les auteurs ne se posent pas : et si les difficultés en orthographe, en syntaxe étaient le symptôme de dysfonctionnements textuels, discursifs d'ordre pragmatique, sémantique ? C'est du moins ce que montrent, entre autres, les recherches du Groupe INRP EVA, et celles de J. Fijalkow, de J. M. Besse. Au demeurant, les résultats des évaluations sont porteurs de questions sur la validité écologique

d'études de ce type : si on constate une amélioration significative des performances de bas niveau (traitements visuels, phonologiques...), il n'y a pas de relation avec la compréhension de textes. De plus, disent les auteurs justement, il serait nécessaire d'évaluer les effets de la formation sur les performances ultérieures en situation de travail et aux concours professionnels.

La contribution de S. Couderc (Dijon), formateur de formateur dans un cadre associatif, se distingue dans la mesure où il présente un réseau d'actions de longue haleine, du point de vue d'utilisateurs de la recherche, et dans une perspective explicitement pluridisciplinaire.

S'il privilégie la psychologie cognitive, il a recours également à des travaux de neuropsychologie, de linguistique, de sociologie, de didactique, pour construire son propre cadre de référence, compte tenu du caractère pluridimensionnel des problèmes de formation à résoudre. C'est dire qu'il n'est pas question là d'applicationnisme.

La recherche peut jouer des fonctions très diverses dans les actions mises en place : enraciner ces actions sur des bases conceptuelles et des fondements théoriques qui en assurent la pertinence et la cohérence ; mieux comprendre ce qui fait difficulté pour construire des aides appropriées ; analyser les pratiques pédagogiques ; nourrir la formation des intervenants ; inspirer des recherches-actions dont certaines aboutissent à des productions. On remarquera à ce sujet une conception faible de la recherche-action qui se limite à une réflexion à partir des actions conduites. Il est vrai que J. Fijalkow lui, dit tout net que la recherche-action, ce n'est pas de la recherche. Tant il est vrai que le terme est des plus polysémiques...

S. Couderc termine par une réflexion sur les problèmes que pose la prise en compte de la recherche dans des actions de formation. Problèmes liés à l'accessibilité de la recherche, et par exemple : comment s'y retrouver dans la diversité des points de vue, des courants, des débats ? Quid de l'importance des processus grapho-phonologiques pour apprendre à lire ? Comment repérer les orientations théoriques les plus intéressantes pour l'action pédagogique ?... Problèmes liés aux personnes en difficulté, et notamment la nécessité de se construire un cadre de référence pluridisciplinaire alors même que les études pluridisciplinaires sont rares... Problèmes liés aux compétences des praticiens : les difficultés de l'évaluation diagnostique et plus encore de la remédiation pour laquelle la recherche donne peu de pistes... Suivent des questions à la recherche inspirées par les savoirs d'expérience des formateurs et des propositions pour favoriser la complémentarité et l'enrichissement mutuel entre « recherche fondamentale et pratique pédagogique ». Citons entre autres « des études communes chercheurs-praticiens ».

Il se pourrait que des réponses à cet ensemble de questions soient à chercher du côté de recherches-actions en didactique, mais dans une acception praxéologique plus exigeante que celles de J. Fijalkow et S. Couderc : d'effectives recherches où les objectifs de connaissance et les méthodologies répondent effectivement à des critères de scientificité, où les objectifs d'action

répondent à des problèmes de formation dûment cernés, conceptualisés. Validité scientifique et validité écologique allant de pair.

L'ouvrage - notamment la 2e partie - aurait pu introduire les formateurs d'adultes à ces recherches, à leurs contenus comme à leur méthodologie. Dommage...

La conclusion de l'ouvrage comporte certes des éléments à retenir sur le poids de la norme sociale, la responsabilité de l'école, le pragmatisme nécessaire, la nécessité d'une stratégie de recherche dans la lutte contre l'illettrisme.

Mais le lecteur y trouve aussi des affirmations aussi péremptoires que contestables, par exemple à propos des savoirs enseignés (dont il n'est guère question par ailleurs). Selon l'auteur, l'école, tout comme les médias, transmettrait une « culture de la compétition et de la consommation » qui interdirait aux personnes a priori exclues « car ne possédant pas un niveau de richesse suffisant pour y participer » d'acquérir la maîtrise de l'écrit. Il cite à l'appui de sa position « le parcours de certains manuels scolaires » jugé « édifiant » : « les publicités détournées y sont de règle et des exercices qui prétendent trouver » du sens « à celles-ci sont proposées aux enfants » (sic). Comme on l'a vu plus haut, de bons esprits pensent a contrario qu'un des aspects-clés de l'appropriation du langage écrit - pour les enfants comme pour les adultes - passe par la prise de conscience de la fonctionnalité des écrits et de leurs usages dans la vie sociale, y compris des usages ambigus des écrits publicitaires qu'il s'agit d'apprendre à lire à distance critique.

On est là au coeur de problèmes que l'ouvrage ne pose pas, sinon très incidemment : et si l'illettrisme était engendré aussi par des contenus obsolètes d'enseignement/apprentissage scolaires centrés sur le code, l'orthographe et la syntaxe, et des modes d'appropriation centrés sur un modèle réception/application/correction ? quel pourrait être l'apport des recherches-actions en didactique du Français menées au niveau de l'école primaire - qui proposent des pratiques et des conceptions actualisées des savoirs et des apprentissages scolaires et qui décrivent les effets de différentes conceptions didactiques - pour mettre en place des formations d'adultes en difficulté avec l'écrit ?

Hélène ROMIAN

SUMMARIES

Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL

TOWARDS MASTERING WRITTEN LANGUAGE

- Towards mastering written language

Mireille BRIGAUDIOT, IUFM de Versailles-INRP PROG, and Roland GOIGOUX, IUFM d'Auvergne-CNRS

- Adjusting teaching to learning : research carried out by the 'INRP PROG'

*** Towards a progressive building up of written language skills**

Mireille BRIGAUDIOT, IUFM de Versailles-INRP PROG

The INRP piece of research entitled 'The progressive building up of written language skills from the 1st to 2nd cycles' (otherwise known as 'PROG'), which was carried out over a period of three years, aimed for ALL pupils to pass the first stages in the learning of the written language (written comprehension, written work and knowledge of the written language system). It was completed in 1998 and led to the publication of two works intended for primary school teachers. In this article, the research is described from a methodological point of view (longitudinal action research) and some of the results are presented : 'tools' enabling the teacher to respect each pupil as well as encourage him/her in his/her approach to learning, principles of didactic devices which allow for real progressiveness in the initial mastering of skills which are both so natural (language skills) and so abstract (alphabetical written work). To conclude, we open up a discussion on the teaching / learning of the written language.

*** Attempting to write from as early as nursery school : a carefully thought out risk which can lead to learning**

Brigitte CALLEJA, Chantal CLOIX and Jacques RILLIARD, IUFM de Bourgogne-INRP PROG

Producing written work at the start of the second cycle (5 year olds) causes much apprehension in teachers due to the possibility of failure to which the pupils are exposed. This paper illustrates an appraisal of the possible risks which was made by two female teachers by showing how they use the performances of two children with learning difficulties as a basis for getting them to make progress. The accounts of the peculiar paths taken by these two children reveal, at different junctures, events which are comparable from the point of view of the progressiveness of the learning. These events show that the pupils become aware of certain aspects of written language and that they also take the tension out of the risks of making mistakes. For the teacher, these are key moments in the learning process which he takes into account when teaching.

*** Reading : a modality of pupils' understanding of written language. Problematisation set out by the INRP PROG research team ; examples taken from a class of 6 year olds**
Gilbert DUCANCEL and Denyse VERECQUE, IUFM d'Amiens-INRP PROG

This article aims first of all to present the problematisation set out by the INRP PROG research team- i.e. The progressive building-up of written language skills: 1st and 2nd cycles ; 3-8 years old- in the field of learning how to understand written language. Reading is but one of the modalities of that language activity. The article shows its specificity. At the same time, it puts forward the theory that learning to read is made easier if it is linked with activities concerning the understanding of written language when it is read aloud by the teacher.

Examples of such activities which were carried out in a class of 6 year olds are presented. A trial assessment of comprehension, via the retelling of stories which have been read aloud by the teacher, is developed and a critical analysis is carried out. Next, we describe the didactic device which was put in place within the class, the aim of which was to facilitate learning how to understand written work when pupils read it alone and in silence.

We conclude our article by underlining the paradoxical nature of using as an object of didactic work a language activity which cannot be taught and which is interior and thus inaccessible.

*** And what if the passage into the culture of written language were a natural process ?**
Marie-Alix DEFRANCE, IUFM de Versailles-INRP PROG

The Ministry of Education directives state that the mission of primary schools is to guide the pupils towards the culture of written language and the day-to-day practices of teachers aim for this. The paper attempts to show how the 'PROG' research differs from these practices in that field : the aim of this research is not strictly the culture in written language but it puts forward the hypothesis that attaining this culture comes about quite naturally when children do language and, to a greater extent, cognitive activities concerning the written language over a very long period of time (over the course of the three years which make up the cycle). The objective which the 'PROG' research set for itself was for the children to build up for themselves skills and representations in the four main fields which are : the use of language in all its dimensions, understanding the written language, producing written work, and manipulating the written language so as to discover how it functions. The paper shows traces of this growing culture, and then shows, via research practices in all four fields, how each child creates for himself the roots of his own culture in the written language by sharing his representations with his friends, family and teachers.

- Constructing and evaluating tools for primary school teachers

*** Understanding texts : how to help 7 year olds construct the coherence in the overall meaning of a text ?**
Denis LEGROS, IUFM de Créteil CoDiTexte-CNRS Université Paris 8, Hervé MERVANT, IUFM de Créteil CoDiTexte, Guy DENHIÈRE, Université de

**Provence-CREPCO CNRS, Claire SALVAN, IUFM de Créteil CoDiTexte-
Université Paris 8**

A child's automatizing of the processes of identifying and of recognizing words is an essential stage in learning how to read at the end of the 2d cycle (7 year olds). However, as early as this time, it would seem important to contribute to putting in place or reinforcing the child's ability to construct the coherence in local and overall meanings of a text. This work comes within the framework of the 'Diagnos-Remédiation' project (concerning diagnoses and remedies) and aims to devise and validate series of learning and remedial sessions which have been adapted to dysfunctions observed during tests in the 'Diagnos-Reading' series. The aim of our research is to assess the effect, on 7 year olds, of series of sessions designed to help pupils build up the coherence in the overall meaning of what is said in a text.

*** A cognitive training session for 5 year olds : its transferring effects when these pupils are learning to read, from 6 to 8 years old**

Sylvie CEBE, Psychologie du développement, Université de Provence

Two distinct courses of action can be taken when preparing the pupils for the fundamental learning of written language : the first, didactic (given priority in this review), which concerns knowledge and savoir-faire relating to the language, and the second, cognitive, which centres upon the acquisition of general cognitive and meta-cognitive skills. Our work comes within the framework of the latter. We believe that it is necessary to modify the learning conditions in which the pupils are placed (and especially pupils from working-class backgrounds) in order to improve the way they function from an intellectual point of view and thus make learning to read easier. That is what we attempt to do by putting forward a cognitive training session for 5 year olds. It aims at getting the pupils to acquire and put into practice logical frameworks of thought since their effective learning of the specific contents of school teaching depends upon these frameworks. After describing the psychological and pedagogical principles of our training session as well as the way in which we put them into practice, we will present the transferring effects of this session upon the same pupils when learning to read between the age of 6 and 8.

- Analysing the discrepancy between teaching and learning

*** The role of the context when first learning to write at nursery school**

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, IUFM de Toulouse-CeRF

The article poses the problem of the relationship between the pupil and knowledge which nursery school helps to build up when children first learn to write. We put forward the hypothesis that the nature of the graphic tasks which are used for grapho-motor skills training as well as the modalities of the interactions between the teacher and the pupil, as regards the object of knowledge as well as the pupils' activity, contribute to constructing a specific context which can affect the meaning the pupils attach to the school task and, moreover, to the object of knowledge in question, that is to say the written language.

*** Reading, writing and professional acts**

Gérard SENSEVY, IUFM de Bretagne

This article was written on the basis of the partial analysis of a lesson which was given to a class of 7 year olds by a trainee teacher (PE2). The objective of the lesson consisted in preparing a writing/re-writing card which was centred around 'textual coherency'.

Using aspects of didactics in mathematics and thanks to an analysis of the lesson which was carried out by a group of five teacher trainers, I have tried to determine some of the conditions which must inevitably underlie the professional acts envisaged in this instance, and which consist in organising the studying of work produced by pupils with a view to devising a grid of 'criteria' which was mentioned earlier. I show, in particular, that these professional acts presuppose that both the knowledge which the pupils must acquire has been studied from a thoroughly didactic viewpoint and that the necessities brought out due to the very nature of the teacher-pupil relationship are taken into account.

*** Embarking upon the written language and special needs teaching**

Christiane MORIN, Université de Nantes-CREN

*** Special needs help for children in difficulty at school : problems and perspectives**

Philippe GUIMARD, Université de Nantes

*** Learning to read : from practice to theory**

Roland GOIGOUX, IUFM d'Auvergne-CNRS

The injunctions of the National Observatory of Reading, whose aim is to ban the practice of 'asking questions about the context' in order to help to identify words when children first start to learn how to read, are strongly contested in this paper on the basis of results obtained from three recent studies. Far from being a characteristic of the weakest readers, 'dependency upon the context' appears to be a developing constant amongst all pupils, including those who are going to become the best readers.

- Studying learning processes

*** Transcribing complex graphonemes in French. The example of /o/.**

Sébastien PACTON, Université de Dijon-LEAD CNRS, Michel FAYOL, Université de Clermont Ferrand-LAPSCO CNRS

In French, a same phoneme can be transcribed by several graphemes (o, au, eau for /o/). The probability of finding a given grapheme varies according to the position (start-middle-end) of the phoneme in the word as well as to the other letters on either side of it (consonant preceding or following the phoneme /o/). The fact that eau never appears at the start of a word can be explained by the way of a rule. On the other hand, the regularities relative to the distribution of o and au according to the letters on either side of them are only probabilistic, which renders any rule -and exercise- based teaching impossible. The children must assimilate these regularities through implicit learning.

The objective of this present piece of research was to study, by means of a task requiring pairs of non-words (*opécile-eaupécile*) to be identified, whether when and by using what indications primary school children become aware of the distribution of different graphemes (*o*, *au*, *eau*) for which no phonological opposition exists. As early as the end of 1st year infant school, indications relative to the distribution of graphemes according to their position in the word are picked out and used in class (*eau* never found at the start of a word). In contrast, the pupils' judgements are only influenced by the relative frequency of the graphemes *o* and *au* according to the consonants which precede or follow the phoneme /o/ from 4th year infant school onwards.

*** The difficulties of reading aloud : a socio-constructivistic perspective**

Jacques FIJALKOW, Laurence PASA, Serge RAGANO, Université de Toulouse Le Mirail- EURED CREFI

Analysing the difficulties encountered by children when reading aloud has been the object of many pieces of research. In this paper, we first of all reiterate the perspectives which were used during these studies : organistic, school psychology, psychoanalytical, psycholinguistic. We then present what could be a socio-constructivistic perspective as well as six concerns which the adoption of such a perspective enabled us to deal with. We then put forward a grid to be used for analysis, a list of types of children's concepts of reading, three examples of an analysis of answers which highlight the hypothetical reading processes of children, and, finally, two current pieces of research still being carried out.

*** When reading is reading**

Nicole MENAGER, LIRL-UPRES Anthropologie clinique, Université de Rennes 2

This piece of research comes within the framework of the Interdisciplinary Language Research Laboratory at the University of Rennes 2 and was the object of a research programme at the University of Namur in Belgium. It covers the fundamental aspects of learning of the mother tongue : what is at stake is the testing of the bases of the learning of reading and writing against the research carried out in clinic linguistics. Using these pieces of research as well as the work carried out concerning the learner's strategies, the article aims to analyse the shortfalls of the learning procedure suggested in the textbooks and to put forward aspects of remedies which take into account both the formal abilities of the learner and the skills needed to know how to read and write, and this especially within the framework of the links between language and writing.

*** So that decoding does not remain a dead letter**

Laurent DANON-BOILEAU, Université Paris 5-LEAPLE CNRS

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom

ou Établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement (2 numéros par an) du 1er août 1998 au 31 juillet 1999		
France (TVA 5,5 %)	163,00 F	24,85 euros
Corse, DOM	157,74 F	24,05 euros
Guyane, TOM	154,50 F	23,55 euros
Étranger	190,00 F	28,97 euros
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	87,00 F	13,26 euros

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

Achevé d'imprimer par Corlet Numérique - 14110 Condé-sur-Noireau
N° d'imprimeur : 11070 - Dépôt légal : janvier 2003 - Imprimé sur DemandStream

Imprimé en UE

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 87 F. / ex du 1/08/97 au 31/07/98

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]
- n° 15 - *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [1997]
- n° 16 - *La formation initiale des Professeurs des Écoles en Français* [1997]
- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]
- n° 18 - *À la conquête de l'écrit* [1998]

Numéros projetés (thèmes)

- n° 19 - *Comprendre et interpréter des textes à l'école* [1999]
- n° 20 - *Hommage à Hélène Romian* [1999]

REPÈRES numéro 18, nouvelle série

À la conquête de l'écrit

Les recherches en didactique et celles des disciplines convoquées dans la réflexion didactique contribuent-elles à transformer les pratiques d'enseignement, à améliorer les apprentissages en langage écrit ?

Ce numéro tente de répondre à cette question, de la Maternelle au Cours élémentaire 1. Il accorde une place importante aux contributions de l'équipe INRP « PROG », qui s'intéressent à la progressivité des apprentissages, aux cycles 1 et 2. Il propose aussi des outils destinés aux enseignants, des pistes pour mieux comprendre les processus d'apprentissage des élèves et des analyses de quelques malentendus entre enseignants et élèves, touchant ceux qui sont le plus en difficulté.

Sommaire

- **A la conquête de l'écrit**
Mireille BRIGAUDIOT, IUFM de Versailles et INRP-PROG et Roland GOIGOUX
IUFM d'Auvergne et CNRS.
- **Ajuster l'enseignement aux apprentissages : la recherche PROG (« Construction progressive de compétences en langage écrit, de la Petite section au CE1 », INRP).**
Pour une construction progressive des compétences en langage écrit
Mireille BRIGAUDIOT, IUFM de Versailles et INRP-PROG
Essayer d'écrire dès l'École maternelle : un risque raisonné porteur d'apprentissage
Brigitte CALLEJA, Chantal CLOIX et Jacques RILLIARD,
IUFM de Bourgogne et INRP-PROG
Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les élèves
Gilbert DUCANCEL et Denyse VERECQUE, IUFM de Picardie et INRP-PROG
Et si l'entrée dans la culture de l'écrit se faisait comme du miel ?
Marie-Alix DEFRANCE, IUFM de Versailles et INRP-PROG
- **Construire et évaluer des outils pour les maîtres.**
Compréhension de textes : comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ?
Denis LEGROS, Hervé MERVANT, Guy DENHIERE et Claire SALVAN,
IUFM de Créteil, Universités de Paris 8 et de Provence
Une intervention à visée cognitive en Grande section de Maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'École élémentaire
Sylvie CEBE, Université de Provence
- **Analyser l'inadéquation de l'enseignement aux apprentissages**
Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'École maternelle
Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, IUFM de Toulouse
Lecture, écriture et gestes professionnels
Gérard SENSEVY, IUFM de Bretagne
Entrée dans l'écrit et enseignement spécialisé
Christianne MORIN, Université de Nantes
Les aides spécialisées aux enfants en difficulté à l'école : problèmes et perspectives
Philippe GUIMARD, Université de Nantes
Apprendre à lire : de la pratique à la théorie
Roland GOIGOUX, IUFM d'Auvergne et CNRS
- **Etudier les apprentissages**
La transcription de graphonèmes complexes en français
Sébastien PACTON et Michel FAYOL, Universités de Dijon et de Clermont-Ferrand
Les difficultés en lecture orale : perspective socioconstructiviste
Jacques FIJALKOW, Laurence PASA et Serge RAGANO, Université de Toulouse
Quand lire c'est lire
Nicole MENAGER, Université de Rennes 2
Pour que le déchiffrement ne reste pas lettre morte
Laurent DANON-BOILEAU, Université Paris 5
- **Actualité de la recherche**
- **Notes de lecture**
Catherine TAUVERON, Jacques TREIGNIER,
Gilbert DUCANCEL, Hélène ROMIAN
- **Summaries**
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00