

## RÉPONSES

### INTERACTIF, VOUS AVEZ DIT INTERACTIF ?

Roland Goigoux

Le débat concernant les méthodes d'apprentissage fait rage de nouveau : c'est la psychologie cognitive, en plein essor actuellement, qui est mobilisée pour alimenter le débat et servir de caution aux uns et aux autres. Que se passe-t-il donc ?

Dès 1983 au Canada, deux pédagogues Glasson et Thérault, réexaminaient l'évolution des conceptions en lecture. Observant les pratiques des enseignants, elles classaient ces conceptions par rapport à trois modèles théoriques :

- les modèles dits de "bas en haut" (bottom up) : le point de départ du processus se situe au niveau du stimulus visuel (identification de lettres et de mots).
- Les modèles dits de haut en bas (top-down) ; la lecture commence par l'idée que se fait le lecteur de l'écrit avant même de le lire.
- Les modèles mixtes : la lecture s'appuie à la fois sur les indices visuels et sur l'idée que se fait le lecteur du contenu du texte.

Les deux auteurs qui défendent ce modèle réaffirmaient que le lecteur n'a pas besoin de regarder toutes les lettres ni tous les mots pour comprendre un texte, les processus cognitifs prenant le pas sur les processus visuels.

Ce troisième modèle recueille actuellement en France un écho particulièrement favorable même si c'est au prix de glissements spectaculaires entre modèles psychologiques et modèles didactiques, même si le mot "interactif" devient parfois un véritable fourre-tout. Nous reviendrons sur les raisons qui, à notre avis, expliquent cet engouement et qui sont au moins de trois ordres différents :

- la caution scientifique de recherches récentes en psychologie et en linguistique ;
- la volonté de remettre en cause les modèles top-down qui ont connu un succès important en France depuis une dizaine d'année, essentiellement sous l'impulsion des équipes d'Évelyne Charmeux et de Jean Foucambert. (À noter au passage que ces deux auteurs sont respectivement à l'origine de la publication en France de deux ouvrages d'un des pères des modèles top-down, Franck Smith, en 1986 et en 1980) ;
- la faiblesse des modèles top-down dans leur description de la genèse de l'accès au code, de la découverte par l'enfant des règles de correspondance grapho-phonétiques.

Qu'en est-il de cette troisième voie ? En quoi se distingue-t-elle véritablement des deux autres modèles ? Quelles sont les recherches qui lui servent de référence ? En quoi ces recherches légitiment-elles une "nouvelle approche de la lecture" ? C'est ce que nous allons étudier maintenant.

## LES THÉORIES PSYCHOLOGIQUES

Les chercheurs se réclamant d'une deuxième voie se réfèrent à un modèle probabiliste et interactif de l'acte de lire. Celui-ci suppose la combinaison de deux types d'opérations linguistiques :

- prévisions ou anticipations sémantiques, formulations d'hypothèses interprétatives ;
  - grappillage d'indices graphiques divers permettant de construire ou de vérifier les prédictions.
- En France, ces chercheurs tels que Gérard CHAUVEAU (CRESAS), Abdelhamid KHOMSI (Université de Tours) ou Liliane SPRENGER-CHAROLLES (INRP et revue "Pratiques") se réfèrent aux modèles interactifs définis par les psychologues américains à la fin des années 70. ADAMS et STARR (1982) par exemple décrivent les interactions entre ce qu'ils nomment "processus primaires" (identifier et assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte...) et "processus supérieurs" (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser des connaissances, utiliser ce contexte...). Pour les auteurs, seuls les processus primaires sont exclusivement mis en jeu par la lecture, les processus secondaires étant communs à toutes les activités linguistiques de compréhension.

Dans ces modèles interactifs, la référence aux théories de l'information conduit les psychologues (par exemple PERFETTI, 1985, LESGOLD et PERFETTI, 1981, STA-NOVITCH, 1981) à insister sur l'existence d'un processeur central, sur le plan cognitif, qui aurait une capacité limitée. C'est ce processeur central qui générerait les données d'ordre inférieur (lettres et mots) et les données d'ordre supérieur (connaissances du lecteur) au croisement des processus ascendants et des processus descendants. L'hypothèse du processeur central et de sa capacité limitée de traitement conduit à privilégier l'automatisation des procédures d'associations grapho-phonétiques afin de *"limiter l'attention active mobilisée pour traiter le flux ascendant d'informations"* (ADAMS et STARR).

Les lecteurs débutants sont alors décrits comme *"ayant tendance à appliquer leurs connaissances pertinentes du haut vers le bas"*. *"Pourtant, ajoutent ADAMS et STARR, dans la mesure où les compétences d'ordre inférieur manquent, le rôle des processus du haut vers le bas change. Plutôt que de compléter les processus du bas, ils les remplacent."* C'est la devinette psycho-linguistique que CHAUVEAU reformule à sa manière.

Les jeunes lecteurs maladroits, dit-il, ont tendance à osciller entre deux stratégies erronées :

- le "déchiffrage borné" ; l'enfant se polarise sur une syllabe ou un mot, sur l'association de lettres, il fabrique alors du son et non du sens ;
- le "devinement sans contrôle" ; l'apprenti-lecteur ne prélève pas (ou peu) les repères graphiques confirmant l'hypothèse sémantique, il produit du "n'importe quoi".

On pourrait à ce propos poursuivre le raisonnement d'ADAMS et STARR en décrivant le "déchiffrage borné", à l'inverse de la devinette, comme un remplacement des processus du bas vers le haut. Plutôt que de compléter les processus du haut, ils les remplaceraient.

En résumé, on peut dire que les modèles interactifs définissent l'interaction comme la *"combinaison de sources multiples d'informations pour produire des processus"* tels que, par exemple l'identification d'un mot. Ainsi le modèle de PERFETTI est interactif au sens où cet auteur affirme que *"les décisions d'identification des mots sont guidées par les informations conceptuelles de haut*

*niveau*", ce qui est tout à fait en accord avec notre propre point de vue, développé plus loin par J. FOUCAMBERT.

Le point de désaccord pourrait se situer par contre sur la "faible" interactivité dont se réclame PERFETTI pour qui, même *"si les lettres et le contexte affectent tous les deux l'identification des mots, ils n'ont pas nécessairement d'influence directe l'un sur l'autre"*. Pour nous, au contraire, le guidage (J. FOUCAMBERT parle de pilotage) par les informations conceptuelles de haut niveau impliquerait une modification des processus primaires mis en jeu. À ce titre peut-être pouvons-nous penser ne pas être très éloignés des modèles *"fortement interactifs" qui envisagent eux aussi des "influences directes entre les processus contextuels et les processus graphiques" !* (RUMERLHART, MAC CLELLAND, 1981 ).

Le débat central introduit par PERFETTI est celui concernant le rôle du contexte. Pour cet auteur, le contexte n'affecterait pas directement le processus d'identification des mots : *"Il ajouterait plutôt une activation à la localisation du mot dans la mémoire avec pour effet de réduire la quantité de données requises au niveau du graphème"*. De la réduire et non pas d'en modifier la nature !

Dans ce modèle, le rôle du contexte serait plutôt passif, le mécanisme des effets de contexte serait quelque chose de davantage apparenté à la diffusion de l'activation. Cette activation serait toutefois restreinte par un "facteur limitant" : la vitesse d'identification des mots hors contextes. PERFETTI décrit donc les lecteurs faibles comme ayant "des vitesses d'identification lentes" mais qui pourraient être accélérées par un contexte facilitateur. D'autre part les résultats expérimentaux présentés diffèrent suivant l'âge des enfants, les plus jeunes étant également affectés par le contexte, qu'ils soient habiles ou non. La conséquence qui en découle est formulée dans l'hypothèse suivante : *"Au fur et à mesure qu'un individu grandit et devient un lecteur de plus en plus habile, sa dépendance par rapport au contexte se réduit."* (PERFETTI, 1981.)

## SUR LE PLAN DIDACTIQUE

Sur le plan didactique, la tentation est forte d'utiliser les modèles psychologiques au "pied de la lettre". La dernière hypothèse de PERFETTI se trouve ainsi rapidement transformée en une injonction à développer le déchiffrage afin d'augmenter la vitesse d'identification des mots isolés. On peut d'ailleurs noter immédiatement le premier "saut" logique ainsi franchi : en quoi peut-on réduire cette capacité d'identification à une capacité de déchiffrage ? Un entraînement à l'identification et à la mémorisation visuelle est tout à fait possible sans passage préalable par le déchiffrement, c'est même l'un des principes sur lesquels est bâti un logiciel tel qu'ELMO 0 ! De plus, le choix de réduire au plus vite la dépendance par rapport au contexte est lui-même discutable et relève d'un à priori pédagogique évident. En refaisant de l'identification de mots isolés le point de départ du travail d'apprentissage, on oublie que cette identification et cette mémorisation des mots nécessite précisément un nombre de données du registre graphémique qui varie en fonction du contexte lui-même. Autrement dit, on néglige ce qui fait la base du modèle interactif de référence !

L'utilisation des modèles psychologiques sur le plan didactique suscite un second enjeu à propos des processus de haut niveau et de bas niveau. Opposant processus "primaires" et processus "supérieurs", plusieurs auteurs s'engagent dans des comparaisons entre bons et moins bons lecteurs afin de savoir si l'avantage des premiers sur les seconds réside principalement dans l'identification des mots ou dans la sensibilité au contexte. L'opposition "primaire"/"supérieur" va donc rapidement recouvrir les oppositions mots isolés/contexte et déchiffrage/anticipation.

Dans la littérature sur ce sujet on peut distinguer plusieurs conceptions différentes, malheureusement toutes regroupées sous le terme d'interactives, ce qui ne contribue pas à éclaircir le débat.

## LA TENDANCE INTERACTIVE "DOUCE"

Elle souhaite réhabiliter le déchiffrage. Elle rejette tout autant les modèles ascendants qui considèrent le déchiffrage comme un préalable indispensable à la lecture-compréhension que les modèles descendants qui les dissocient totalement et en font des conduites opposées. L'opposition déchiffrage/compréhension est jugée nécessaire mais "insuffisante" (CHAUVEAU, 1987).

Le déchiffrage "*qui semble intervenir dans le traitement des formes graphiques des mots*" n'est jugé efficace que s'il s'articule avec la capacité à utiliser d'autres informations graphiques (les mots mémorisés globalement, les repères syntaxiques ou orthographiques) et la possibilité d'utiliser le contexte linguistique et sémantique).

La lecture se trouve ainsi définie comme une compétence complexe qui va de pair avec plusieurs "sous-compétences lexiques", parfois nommées activités de "para-lecture", comme par exemple déchiffrer. Ceci n'exclut pas pour certains auteurs la priorité à la reconnaissance de la Gestalt (forme), la lecture "étant la résultante de la maîtrise simultanée des deux : la reconnaissance sémantique pour orienter le lecteur vers la signification la plus probable, le traitement phonétique pour vérifier, le cas échéant, l'exactitude des hypothèses sémantiques préalablement énoncées" (KHOMS, 1983).

Cette conception de la lecture est partagée par l'équipe de Nicole Van Grunderbeeck de l'université de Montréal (1986) qui insiste sur le fait que "*la sélection et le traitement des indices ne se font pas au hasard : ils dépendent du but que se fixe le lecteur*". Toutefois le recours aux processus cognitifs semble insuffisant pour expliquer le contrôle effectif que fait le lecteur averti lorsqu'il lit. Un nouveau cadre de référence est introduit (FORREST-PRESSLEY et WALLER, 1984), celui de la **méta-cognition**. Ce concept se réfère d'une part "*à la connaissance qu'a une personne de ses processus cognitifs*", c'est-à-dire qu'elle est capable d'en parler et, d'autre part, de la capacité qu'a cette personne "*de contrôler ses processus*". On le voit, une nouvelle définition de l'interaction en lecture est précisée ici : il s'agit cette fois d'une interaction entre processus visuels, cognitifs et métacognitifs.

Pour toutes ces conceptions interactives, le diagnostic de l'enfant en difficulté devant la lecture est du même ordre. Lors de l'étape initiale de lecture, c'est-à-dire de l'identification des mots en contexte et dans un texte, les enfants en difficulté sont ceux qui ne sont capables d'utiliser qu'une seule des deux stratégies définies précédemment :

- l'analyse des composantes du mot (correspondances grapho-phonétiques, découpage en syllabes, déchiffrage des premières lettres du mot...)
- l'anticipation du mot à partir du contexte (appui sur le début de la phrase, sur les mots qui suivent, sur l'ensemble du texte...).

En conséquence, l'objectif pédagogique retenu est bien sûr celui qui consiste à faire découvrir à l'enfant la nature des stratégies qu'il utilise et ses possibilités à utiliser la stratégie manquante. Une

procédure expérimentale de type rééducative est exposée dans VAN GRUNERBEECK (1986) après que cet auteur ait reconnu que la grande majorité des enfants en difficulté sont précisément ceux qui n'utilisent que le code grapho-phonétique. Or on sait (BARR, 1975) combien les stratégies utilisées par les enfants sont celles qui leur ont été préalablement enseignées, au détriment des autres. Notre inquiétude face à certains modèles interactifs se situe à ce niveau : dans quelle mesure ne vont-ils pas servir à cautionner le retour aux méthodes les plus traditionnelles du déchiffrement B.A.BA ?

Cette inquiétude se trouve confortée par les conclusions des auteurs que nous allons étudier maintenant.

## LA TENDANCE INTERACTIVE "DURE"

Pour certains psychologues, les différences que nous venons d'évoquer entre bons et moins bons lecteurs sont liées au fait que l'apprentissage se ferait par paliers. Ainsi certains enfants franchiraient plus vite ces paliers que d'autres, "*certaines méthodes pouvant, par ailleurs, avoir un effet facilitateur dans cette évolution*" (L. SPRENGER-CHAROLLES, 1987).

C'est ce que postulent MARRIS et COLT-HEART (1986) dont les conceptions de l'interactivité se résument en une succession de phases au cours desquelles les processus ascendants prendraient le relais des processus descendants bien vite défailants.

- À 4-5 ans les enfants utiliseraient des stratégies d'identification globale.
- Vers 5-6 ans ils s'appuieraient davantage sur des indicateurs partiels (longueur de l'item, forme des lettres, présence de certains caractères...) de manière à sélectionner la réponse la plus plausible parmi la série d'items proches de celui qui est correct.
- À 6-7 ans, devant des mots jamais rencontrés, ils auraient tendance à utiliser de manière dominante un recodage phonologique.
- Ce serait seulement vers 8 ans, découvrant l'existence dans notre système d'écriture alphabétique des homophones, des mots irréguliers... que les apprentis-lecteurs substitueraient progressivement une phase orthographique au grossier codage phonologique.

S'appuyant sur ces travaux, L. SPRENGER-CHAROLLES en tire des conséquences pédagogiques extrêmes. Les mauvais lecteurs étant très dépendants du contexte et incapables "*de faire interagir les stratégies de haut niveau avec celles de bas niveau*", il faudrait supprimer les exercices qui développent l'anticipation puisque ce sont ceux qui renforcent les stratégies privilégiées des moins bons lecteurs !

On voit que nos craintes sur le retour en force du déchiffrement au moment critique "*de la période sensible du recodage phonologique*" n'étaient pas excessives ! Un résultat expérimental (non contesté par l'ensemble des psychologues... et des instituteurs !) devrait pourtant troubler des conclusions aussi catégoriques sur les "méfaits" de l'anticipation. Ce sont en effet les lecteurs les plus habiles qui réussissent le mieux les exercices mettant en jeu l'anticipation (exercices dits de "closure"). PERFETTI lui-même avoue qu'il a du mal à expliquer ce phénomène quelque peu contradictoire avec sa théorie.

Nous pensons pour notre part que cette contradiction est inhérente à la nature même des modèles interactifs ainsi que le suggèrent deux de leurs promoteurs, ADAM et STARR.

## LA FLEXIBILITÉ DES MODÈLES INTERACTIFS

Les travaux cités par ADAM et STARR (1982) suggèrent que les différences entre bons et mauvais lecteurs résultent en réalité de l'effet combiné de trois facteurs :

- les difficultés d'élaboration des structures sémantiques de soutien ;
- les difficultés syntaxiques ;
- les difficultés de reconnaissance des mots isolés.
- Trois facteurs (au moins) et non pas un seul, le dernier !

De la sorte, la flexibilité des modèles interactifs permet de prédire et de justifier des **résultats totalement contradictoires** à des épreuves étudiant la sensibilité des lecteurs aux indices contextuels.

a) Ces modèles permettent tout d'abord de justifier, en parfait accord avec les modèles descendants, que la reconnaissance des mots soit plus sensible aux indices contextuels chez les bons lecteurs que chez les mauvais. Cette meilleure utilisation des indices contextuels peut s'expliquer en raison de leurs connaissances pertinentes plus complexes et mieux établies mais aussi de leur plus grande capacité de traitement disponible pour accéder à ces connaissances.

b) En raison de l'hypothèse des processus interactifs, ces mêmes modèles peuvent justifier le contraire, ainsi que le fait L.SPRENGER-CHAROLLES. *"Étant donné que les mauvais lecteurs sont aussi les plus mauvais déchiffreurs, on peut s'attendre à ce qu'ils tirent plus d'avantages du contexte que les bons lecteurs."* On retrouve l'idée que le contexte compense les difficultés de déchiffrage.

c) Enfin ces modèles permettent de *"prédire qu'il n'y aura pas de différence entre les bons et les mauvais lecteurs"* sur cette question du contexte. *"D'ailleurs, rajoutent ADAMS et STARR, en parcourant rapidement la littérature, on relève des résultats en faveur des trois prédictions"*.

Difficile après cela d'en tirer des leçons univoques et péremptoires ! D'autant que les hypothèses qui, dans les modèles interactifs, permettent une "explication" satisfaisante des différences interindividuelles les *"rendent dans le même temps moins accessibles à la vérification expérimentale"* (ADAMS et STARR, 1982).

## À PROPOS DE REPRÉSENTATION PHONIQUE

Un autre aspect du débat qui se déroule actuellement porte sur l'importance respective des informations phoniques et visuelles pendant la lecture. S'appuyant sur les travaux de COLTHEART (1978) et PYNTE (1983), L. SPRENGER-CHAROLLES croit pouvoir affirmer que les lecteurs utilisent bien une **"représentation phonique"** des mots isolés qui leur sont proposés, autrement dit qu'ils utilisent un recodage phonologique pour accéder au sens. Elle cite dans ce sens les travaux de SHANK-WELLER (1979) qui a constaté que des enfants bons lecteurs avaient de moins bons résultats dans une épreuve de mémorisation de mots dont la moitié étaient proches phonétiquement. Ce résultat serait dû à l'interférence produite par les ressemblances phonologiques qui

perturberaient plus les bons lecteurs, en raison justement de leurs plus intense recours au codage phonologique.

Poursuivant son raisonnement, ce même auteur affirme que des liens de cause à effet réunissent la qualité de la conscience phonique des enfants (dans des épreuves de catégorisation de syllabes sur la base d'un son commun) et leurs résultats en lecture. Lorsque PERFETTI conclut que l'apprentissage de la lecture a pour cause, mais aussi pour conséquence, le niveau de la compétence phonique des enfants, L. SPRENGER-CHAROLLES retient avant tout la cause. Sa conclusion semble alors s'imposer : les enfants ayant appris à lire avec une méthode centrée sur les correspondances grapho-phonologiques lisent plus tôt et mieux que les autres !

Malheureusement pour les recherches en didactique du français qui auraient pu trouver ainsi un aboutissement inespéré, les travaux qui contredisent de telles conclusions sont nombreux et solides.

Selon J.-P. ROSSI (1985), l'effet syllabique évoqué à propos des travaux de COLTHEART et de PYNTE ne peut pas intervenir au cours de l'analyse du stimulus mais il peut par contre affecter la préparation de la réponse du sujet. ERICKSEN et coll. (1970) ont montré pour leur part que le temps de réaction de vocalisation est dépendant du nombre de syllabes, même lorsque les stimulus sont des chiffres arabes (cf. PYNTE) : l'effet syllabique ne peut donc en aucun cas être lié à l'analyse du stimulus. ERICKSEN explique l'effet syllabique en terme de **réponse implicite** qui précéderait la réponse à haute voix et qui la préparerait. Même lorsqu'une réponse à haute voix n'est pas explicitement demandée, KLAPP, ANDERSON et BERRIAN (1973) (toujours cités par ROSSI) montrent que l'effet syllabique observé (c'est-à-dire l'allongement du temps de réaction pour dénommer des images, en fonction du nombre de syllabes des mots auxquelles elles correspondent) est bien dû à une réponse implicite. Pour cela ils ont imaginé une procédure expérimentale supprimant la prononciation à haute voix du stimulus en obligeant le sujet à toujours donner la même réponse orale : "oui" ou "non" suivant que le mot correspond à l'image ou pas. Dans ce cas, l'effet syllabique disparaît.

Ce "non-effet" syllabique a aussi été enregistré par BARRON et PITTENGER (1974) dans la situation où le sujet doit dire si les deux mots ou les deux "non-mots" qu'on lui présente sont identiques.

Dans ses propres travaux, ROSSI a montré que les temps de réaction de vocalisation dépendaient en fait de la structure orthographique des mots. À structure orthographique identique (alternance de voyelles et de consonnes), *"le nombre de syllabes n'a aucun effet sur le temps de vocalisation"*. Pour ROSSI, l'évolution différente du temps de décision lexicale et du temps de réaction de vocalisation semble indiquer que l'analyse phonologique des stimulus intervient lors de la préparation de son articulation.

De plus, **sur le plan méthodologique**, il faut bien garder à l'esprit le fait que tous ces résultats sont obtenus dans des tâches de reconnaissance ou d'identification de mots (ou de logatomes) isolés, ce qui ne met en jeu qu'une petite partie des mécanismes de la lecture. Nous reviendrons d'ailleurs sur ces aspects méthodologiques dans l'article "Pratiques dangereuses". Dès maintenant pourtant on peut percevoir nos interrogations sur les biais expérimentaux conduisant à des résultats aussi divergents. Si nous accordons un crédit important aux derniers travaux cités, c'est qu'ils tentent de neutraliser certains effets issus sans doute du mode d'apprentissage qu'a vécu le sujet. Mettre en évidence qu'un effet syllabique (sur lequel certains n'hésitent pas à bâtir un modèle pédagogique de type synthétique) est le fruit d'une réponse implicite même si l'oralisation de la réponse n'a pas été

demandée au sujet, c'est indiquer combien peuvent être prégnantes les habitudes prises durant la phase d'apprentissage. Mais nous reviendrons également sur ce point, ainsi que sur la notion expérimentale de contexte, dans l'article suivant. Nous montrerons notamment que l'état actuel des recherches peut difficilement permettre de tester les différentes hypothèses sur l'acte de lire car on réintroduit en permanence des biais liés à la manière dont les sujets sont devenus lecteurs.

## LA LECTURE : UN SAVOIR-FAIRE

Le dernier point du débat que nous souhaitons aborder ici concerne les différences de nature entre l'activité de l'apprenti-lecteur et du lecteur confirmé.

Alors que les défenseurs des modèles descendants insistent sur les similitudes de l'activité de tous les lecteurs, plusieurs auteurs mettent au contraire en avant les différences en présentant "la succession des phases propres à toute acquisition de savoir-faire" (DOWNING et FIJALKOW, 1984, CHAUVEAU, 1987).

DOWNING reprend à FITTS et POSNER (1967) cette succession de trois phases de développement :

1. Une phase cognitive ; l'apprenant s'attache aux fonctions et aux techniques des tâches qu'il doit entreprendre (recherche des comportements pertinents et non pertinents pour réaliser le savoir-faire).
2. Une phase de maîtrise; le savoir-faire est pratiqué jusqu'à ce que sa maîtrise soit progressivement atteinte.
3. Une phase d'automatisation; au-delà de la maîtrise, l'apprenant pratique jusqu'à ce qu'il puisse réaliser le savoir-faire sans s'en préoccuper de quelque façon que ce soit.

DOWNING conteste particulièrement que les enfants, "*au moment où ils entrent à l'école... s'attendent déjà à ce que les signes écrits soient porteurs de signification*". Pour lui, les travaux de SMITH ne sont faits que "*d'observations anecdotiques généralisées*" ! La tonalité du débat est donnée !

Sans aller aussi loin, CHAUVEAU insiste sur les représentations que les enfants se font de la lecture et de son apprentissage. (Lire à ce propos son très intéressant article dans le n°70 de la *Revue Française de Pédagogie*).

Il met en évidence que la "**clarté cognitive**" (la claire conscience des buts à atteindre et des moyens pour le faire) chère à DOWNING est loin d'être atteinte par tous les enfants ! Sans remettre ce constat en cause, bien au contraire, il nous paraît très discutable d'en conclure, comme le fait CHAUVEAU, à la nécessité d'une succession de phases qui supposent l'acquisition préalable d'un "savoir de base" difficile à cerner. En ajoutant, comme il le fait, une quatrième phase d'extension et de transfert, en isolant l'acquisition du "savoir de base" de l'automatisation des procédures et de "*l'approche de situations de plus en plus diversifiées et compliquées*", il réintroduit de manière à peine déguisée un nouvel argument en faveur du B.A.BA.

Du B.A.B.A. à l'oralisation, il n'y a qu'un pas qui est franchi de nouveau après plusieurs années de discrédit ! Ainsi FIJALKOW, lors du récent congrès "Lecture et motricité" (mars 1987, non publié), décrit un mécanisme **d'auto-langage** qui n'est certes pas de la subvocalisation ni du déchiffrage mais "la partie visible de l'utilisation par le sujet de son savoir langagier en situation de lecture-écriture". La nuance est fine d'autant que, lorsque cet auto-langage est resitué sur le plan génétique, il apparaît comme antérieur aux activités de reconnaissance visuelle. Le mécanisme d'encodage est une nouvelle fois présenté comme un préalable "qui ne disparaît qu'après fréquentation assidue de l'écrit".

Sollicitant à l'appui de sa conclusion le constat que l'empan auditif est plus important que l'empan visuel, L. SPRENGER-CHAROLLES défend la nécessité d'une image acoustique interne. Elle affirme sans beaucoup plus de détails que cette "stratégie doit intervenir dans le processus de lecture" alors que KHOMSI suppose que "l'oralisation serait une procédure qui faciliterait la mémorisation". Si "l'empan perceptif de la mémoire olfactive" était encore supérieur à celui de la mémoire auditive, humerions-nous les mots pour mieux les lire ? Même le nez prodigieux du héros de P. SUSKIND (**Le Parfum**, Fayard, 1986) ne se livre pas à de telles prouesses !

Roland GOIGOUX

## BIBLIOGRAPHIE :

- M.J. ADAMS, B.J. STARR. **Les modèles de lecture**. *Bulletin de psychologie* n°356, 1982. 695-704.
- R. BARR. **The effect of instruction on pupil reading strategies**. *Reading Research Quarterly*, 1975, 10(4).
- G. CHAUVEAU. **L'évolution du savoir-lire chez l'enfant**. *Les Cahiers pédagogiques*, n°254-255, 1987.28-29.
- G. & E. CHAUVEAU. **Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire**. *Revue Française de Pédagogie*, n°70, 1985,5-10.
- G. & E. CHAUVEAU. **Vers une approche interdisciplinaire de l'apprentissage de la lecture**, in *Actes du deuxième colloque de didactique et de pédagogie du français*, 1983. INRP, Paris, 1985.
- J. DOWNING, J. FIJALKOW. **Lire et raisonner**. Toulouse. Privat, 1984.
- P.M. FITTS, M.I. POSNER. **Human performance**. Belmont, Cale, Brooks-Cole. 1967.
- D.L. FOREST-PRESSEY & T.G. WALLER. **Cognition, Metacognition and Reading**, New York/Springer-Verlag, 1984.
- J. GIASSON & J. THERIAULT. **Apprentissage et enseignement de la lecture**. Montréal, éditions Ville-Marie, 1983.
- A. KHOMSI. **Stratégies métalinguistiques et traitement du mot écrit**. In *Actes du deuxième colloque international de didactique et de pédagogie du français*, 1983. INRP Paris, 1985.
- M. LESGOLD, C.A. PERFETTI. **Interactive processes in reading**. Hillsdale, Herlbaum, 1981.
- C.A. PERFETTI. **Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture**. *Bulletin de psychologie*, n°356, 1982, 571 -578.
- J. PYNTE. **Lire, identifier, comprendre**. Presse universitaire de Lille. Lille, 1983.
- P. ROSSI. **Les mécanismes de la lecture**. Publications de la Sorbonne. Paris, 1985.
- L. SPRENGER-CHAROLLES. **Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage**. *Pratiques*, n°52, 1986, 9-29.
- J.K.E. STANOVITCH. **Attentional and auto-matic context effects in reading**. In LESGOLD et PERFETTI : **Interactive processes in reading**. Hillsdale. Erlbaum, 1981, 241-267.
- N. VAN GRUNDERBEECK et al. **Évaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté**. *Revue française de pédagogie* n°74. 1986. 23-28.