

LE TEMPS PERDU DE LA RECHERCHE ?

Gilles MONDÉMÉ

Gilles Mondémé est instituteur dans un CP/CE1 de l'École Marie-Noël à Auxerre. En tant que participant à la recherche sur *L'enseignement de la lecture au cycle 2* qui a fait l'objet de nombreux articles dans nos colonnes (AL n°33, p.49 - n°34, p.53 - n°36, p.18 et p.24 - n°37, p.77) il apporte ici une contribution très argumentée au débat né de la présentation des premiers résultats par Roland Goigoux (AL n°43, sept.93, p.56). Ce faisant, avant de s'interroger sur un certain nombre d'assertions, il rappelle quelles étaient les hypothèses de cette recherche et par un exemple précis pris dans sa classe il témoigne des "intéressantes perspectives" qu'offre, au niveau des activités des enfants, l'hypothèse d'un apprentissage excluant l'enseignement du système de correspondance.

Ce sentiment de "temps perdu", c'est un peu celui que l'on a après la lecture de l'article de Roland Goigoux (*L'enseignement de la lecture au cycle 2 en débat*. AL n°43, sept.93, p.56) quand on a été impliqué dans la recherche sur l'apprentissage initial de la lecture.

Certes, l'auteur prend des précautions : il ne s'agit là - la question du déchiffrage - que d' "*un aspect secondaire de la réflexion de l'AFL sur l'acquisition de la langue écrite*", et, après tout, ce n'est qu'un "aspect emblématique". D'autre part, la recherche a permis d' "*intéressantes perspectives sur la constitution précoce d'un répertoire lexical*".

Ce qui interpelle le plus, dans cet article, c'est cette affirmation selon laquelle les enfants de "*niveau socio-culturel faible*" seraient ceux qui, non seulement, ne tireraient que peu de bénéfice d'un enseignement visant à développer une "culture de l'écrit", mais ceux qui pâtiraient le plus de l'absence d'un enseignement du système de correspondance grapho-phonologique.

En d'autres termes, cela signifierait-il que malgré leurs efforts, les militants AFL purs et durs iraient à l'encontre des objectifs qu'ils se donnent tout simplement parce qu'ils restent empêtrés dans un dogmatisme pervers, et que leur orthodoxie les empêche de contester les principes des "*pères fondateurs*", élevés au rang de tabous, pourtant, machiavélisme suprême, remis en cause épisodiquement par ceux-là mêmes qui les ont édictés ?

Autrement dit, et en forçant sûrement le trait, faut-il pour lutter contre l' "échec" en lecture, "*revenir de manière lucide et ambitieuse sur la manière d'être apprenti-lecteur*" en proposant, surtout aux enfants en difficultés, un enseignement intelligent du système de correspondance qui serait complémentaire d'autres activités visant le développement de la "culture de l'écrit" et la mise en place de stratégies grapho-sémantiques ?

Cette idée a des odeurs de bon sens et elle revient souvent dans les discussions internes à notre Groupe Local... mais, d'une certaine manière ne laisse-t-elle pas poindre celle d'un apprentissage à deux vitesses ?

Car on est en droit de se demander ce qui fait justement la différence entre les "*meilleurs lecteurs... issus des milieux socio-culturels les plus favorisés*" et les lecteurs "*faibles*" ? L'influence du milieu s'exerce-t-elle prioritairement sur la maîtrise du système de correspondance ou précisément sur la "culture de l'écrit" ?

Où va se nicher ce "*déficit linguistique global*" ?

Il y aurait donc un hiatus entre les faits établis scientifiquement et nos convictions profondes. C'est ce qu'il conviendrait d'observer.

Pour résumer :

- Les enfants issus de milieu "*socio-culturel favorisé*" apprendraient à lire quel que soit le dispositif pédagogique mis en oeuvre et seraient ceux qui bénéficieraient le plus d'un enseignement centré sur "la culture de l'écrit". (Et Lionel serait une exception).
- À l'inverse, les enfants issus de milieu "*socio-culturel défavorisé*" sont les plus pénalisés par les options pédagogiques des maîtres AFL. Seuls ceux qui ont contesté les tablettes de la loi en enseignant le système de correspondance ont permis à ces élèves souffrant d'un "*déficit linguistique global*" de mieux réussir.

À partir de ce constat, on peut effectivement tirer plusieurs conclusions ou questions :

- le "*déficit linguistique global*" serait surtout caractérisé par la difficulté, pour les lecteurs "faibles", de maîtriser le système de correspondance ou de se l'approprier tout seuls. Ce qui reviendrait à dire que l'apprentissage est impossible sans lui. Donc les maîtres qui l'enseignent suppléeraient des carences de l'environnement familial, en revanche, ceux qui le rejettent produiraient "*des effets négatifs à court terme*".
- Alors qu'une étude longitudinale montre la diversité des parcours individuels, on peut se poser la question de savoir ce qui caractérise justement la "réussite" ou les "difficultés", voire l'"échec". Quels types d'épreuves définissent les degrés de réussite ? A quels moments les fait-on passer ? Qu'est-ce qui permet de dire que les lecteurs faibles ne tirent pas de bénéfice (ou peu) d'activités visant à développer la "culture de l'écrit" ?
- Si ce "déficit" est surtout caractérisé par une "culture de l'écrit" embryonnaire, faut-il s'étonner que, dans un premier temps, certains enfants soient quelque peu perturbés par un enseignement qui s'appuie sur elle. Dans ce cas, tous les efforts pédagogiques doivent porter sur des activités d'acculturation et il faut "laisser le temps au temps". Dans cette hypothèse, on voit mal comment l'enseignement du système de correspondance comblerait un "déficit" culturel.
- Quelle est la nature des "*effets négatifs à court terme*" ? Si ces effets portent sur les procédures de bas niveau (reconnaissance de mots plus ou moins contextualisés, et parfois hors contexte) le système de correspondance peut apporter des solutions, reste à savoir si ce sont les meilleures. En revanche, si un traitement purement graphique s'avère inopérant, est-ce parce qu'il est, dans le temps de l'apprentissage initial, inadapté ? Pas encore suffisamment installé pour répondre à toutes les situations ? Et, dans ce dernier cas, quelle est aussi la responsabilité des maîtres quant à la qualité de cette installation ?

À LA RECHERCHE... DE LA RECHERCHE

La recherche sur l'apprentissage initial de la lecture s'était proposée d'observer ce qui se passait quand justement l'absence d'un enseignement du système de correspondance permettait la construction d'une voie purement graphique. Il y a quelque chose d'agaçant à revoir surgir de façon lancinante et parasitaire cette question du grapho-phonologique, non point parce qu'elle s'évacue d'un revers de main, mais parce qu'elle ne devrait prendre qu'un caractère secondaire voire anecdotique dans cette recherche. C'est pourquoi le terme d'"orthodoxie", fortement connoté par ailleurs, même si on connaît et Roland Goigoux et son écriture, m'apparaît quelque peu incongru. Je revendiquerais plutôt l'idée de "principes" quant à cette recherche en excluant, non pas par dogmatisme ou foi du charbonnier, toute activité lexicale qui s'appuierait sur le système de correspondance. J'aurais aimé que, dans un premier bilan, fussent davantage développées "*ces intéressantes perspectives ouvertes sur la constitution précoce d'un répertoire lexical*".

C'est pourquoi nous voudrions maintenant apporter un témoignage sur ce que nous faisons à l'École Marie-Noël à Auxerre avec nos élèves de CP/CE1, essayer de montrer comment nous avons fait interagir théorie et pratique et formuler quelques interrogations. En d'autres termes, faire le point, en sachant que ce qui est décrit n'est jamais qu'un "arrêt sur image".

DE LA LUMIÈRE DES CADRES THÉORIQUES... À L'OMBRE DES GRENOUILLES.

La lecture peut se caractériser par une construction de significations à partir d'un texte écrit en mobilisant des connaissances qu'on a sur le monde et sur le système de l'écrit, en faisant intervenir des procédures de raisonnement, en fonction des buts qu'on recherche.

Dans l'acte lexique, il y a donc deux grandes familles de processus qui interagissent :

- les "processus de haut niveau" qui partent de ce qui est "derrière l'oeil", des concepts, du sémantique, des connaissances,
- les "processus de bas niveau" qui traitent ce qui est "devant l'œil", des données, du graphique, le texte lui-même.

Suivant différentes théories, un lecteur utiliserait préférentiellement :

- soit des stratégies ascendantes, celles qui partiraient des mots, lesquels constitueraient des phrases, lesquelles constitueraient des paragraphes, lesquels constitueraient le texte. Il accéderait ainsi au sens. Le pilotage étant assuré ainsi principalement par les processus de bas niveau.

L'écriture alphabétique du français permettant de coder à la fois du sens et du son, ces traitements de bas niveau peuvent se réaliser dans la voie directe ou la voie indirecte.

C'est cette dernière voie qui est enseignée dans la grande majorité des classes de cycle II, que les méthodes employées soient analytiques, synthétiques ou "mixtes".

- soit des stratégies descendantes, celles qui partent de l'idée qu'il se fait du texte qu'il va lire. Dans ce cas, il formulerait des hypothèses qu'il irait vérifier dans le texte. Le pilotage étant assuré ici par les processus de haut niveau.

Le "regard" qu'on posera sur le texte sera donc différent suivant qu'on cherchera à élaborer des significations à partir des mots (principalement en les déchiffrant) ou suivant qu'on cherchera à vérifier une anticipation de sens.

Dans notre conception d'un modèle de lecture, nous nous référons à une priorité des stratégies descendantes. Ainsi apprendre à lire, ce serait apprendre à faire interagir ces deux processus de traitement sous contrôle du sémantique.

Nous ne reviendrons pas ici sur ce qui semble faire accord quant aux conditions pédagogiques (hétérogénéité des groupes, fonctionnalité des situations de lectures, unités "textes", activités de systématisation et de production d'écrits) encore que certaines vérités premières sont parfois sujettes à beaucoup de variations sur un thème. Mais nous voudrions décrire rapidement ce que signifie concrètement pour nous cette conception de l'interaction à travers la découverte et la lecture d'un des derniers albums de Claude Boujon : *Pauvre Verdurette*.

Ce récit décrit, sous la forme d'une fable, la quête d'une grenouille qui vivait tranquillement au milieu de ses congénères et qui, à l'écoute des rumeurs qui couraient au bord de la mare (un prince charmant pouvait transformer les grenouilles en princesses en leur donnant un baiser et donc leur donner accès au bonheur), partit à la recherche de ce prince sans savoir vraiment à quoi il ressemblait. Après maintes rencontres infructueuses, avec un lapin, une cabine téléphonique, un tracteur... elle rencontrera finalement un homme qui...

Dans un premier temps, nous avons mis en oeuvre les scénarios classiques utilisés pour les "grandes histoires" à savoir : travail sur la couverture puis sur l'album entier à partir des illustrations. Un peu comme si l'on voulait recréer la rencontre d'un apprenti lecteur avec un album à la bibliothèque.

Le travail sur la couverture :

Il n'y a là que deux indications : le titre "Pauvre Verdurette" et le nom de l'auteur "Claude Boujon". L'interrogation va porter sur le sens du "pauvre".

Sa "polysémie" va permettre plusieurs hypothèses frustes du type

d'une acception au premier degré :

- elle est pauvre parce qu'elle n'a pas d'argent et elle va essayer d'en trouver.

à celle qui connote la commisération :

- elle est pauvre parce qu'elle a mal au ventre et elle va essayer de guérir.

- elle est pauvre parce qu'elle est toute seule et elle va chercher des amis.

puis à celle qui fait référence à une culture :

- elle est pauvre parce que c'est une princesse transformée en grenouille par une sorcière.

La connaissance de Claude Boujon (grâce à une correspondance antérieure) et de ses précédents albums fait naître le soupçon que ce récit ne va pas seulement raconter une banale histoire de batracien mais que l'auteur va aussi exprimer "un ou des points de vue sur le monde". L'horizon d'attente pointe.

Ce premier travail sur le titre, c'est aussi la première manifestation (grossière certes) de l'"interaction" entre le graphique et le sémantique, "du sémantique transformé par le graphique, du graphique interprété par le sémantique"

Le travail sur les illustrations de l'album :

Les premières hypothèses à partir de la couverture vont s'infirmes, se confirmer, se modifier puis d'autres vont s'énoncer en feuilletant l'album.

Il s'agit ici aussi de lecture d'images (et il y a aussi un code graphique iconographique !) en essayant de trouver une cohérence narrative. Même si on sait qu'il n'y a pas redondance entre le texte et l'image (le texte dit plus que l'image ne montre et l'image indique des choses que le texte ne donne pas), on va écrire ce qu'on pense être le récit avec pour consigne d'utiliser les temps du passé. La "culture de l'écrit" développée précédemment permet un usage assez fiable de l'imparfait et du passé simple. C'est aussi la structure profonde du texte qui est ici appréhendée : il y a une situation initiale, une quête et des péripéties puis une situation finale. Même si elles sont maladroites ou primitives, les marques linguistiques de ce type d'écrit sont présentes dans cette écriture.

De nouvelles hypothèses, plus fines cette fois, ont été émises. Il va s'agir maintenant de les vérifier dans le texte lui-même par la lecture.

Mais plus que la simple (mais déjà ambitieuse) vérification des hypothèses, la confrontation au texte va permettre de voir comment ce qui est dit est dit et quels sont les effets produits (la "lecture savante").

Le texte sera ensuite découpé en épisodes pour sa lecture proprement dite.

Lecture d'un épisode :

Le texte est proposé aux enfants avec les illustrations qui l'accompagnent et du texte qu'ils ont eux-mêmes produit. Après relecture de ce dernier texte, on mobilise les connaissances sur le monde, sur le texte lui-même (les épisodes précédents, la cohérence narrative), sur la "psychologie", les attentes de l'héroïne, sur l'écrit... Suit une comparaison entre les deux textes concernant d'abord l'architecture de surface (la longueur, les paragraphes, les indicateurs de dialogues, la ponctuation...) puis la recherche d'éléments communs textuels (mots, groupes de mots...) ou d'éléments déjà rencontrés.

Cette activité se conduit par petits groupes (deux enfants : un lecteur "débutant" et un lecteur plus "confirmé"). Les tâches demandées seront modulées : ainsi, si on demande au premier de reconnaître le mot "*tracteur*", on demandera au second de valider cette recherche mais aussi d'explorer le texte pour retrouver les reprises anaphoriques (pronoms, "*ce superbe engin*") en sachant que dans l'écriture de Boujon, ces reprises sont souvent sous la forme d'hyperonymes. L'attention est aussi portée sur le fait que ce qui a été écrit à partir des illustrations peut être formulé avec d'autres mots, d'une autre manière par l'auteur. On travaille ainsi sur les personnages, les verbes, les lieux, les indications de temps...

Enfin, suit une synthèse avec essais de formulation de stratégies employées puis la lecture du texte. Pendant cette synthèse les remarques des enfants sont prises en notes. Elles serviront ultérieurement pour des activités de théorisation.

On voit une manifestation de l'interaction quand, par exemple, Karine devant la phrase "*Verdurette éternua, s'étrangla.*" dit : "*Les deux mots après Verdurette, je sais bien que c'est des verbes, ils se finissent par "a", je sais que ça veut dire qu'elle crache mais je ne les connais pas.*" Certes, Karine n'a pas trouvé seule ces deux mots, c'est après une comparaison avec d'autres verbes ("*Que fit quelqu'un qui venait de prendre une bouffée de gaz asphyxiants dans le nez ? : s'étouffa, toussa, éternua...*") qu'elle les identifia, mais elle possédait déjà un certain nombre d'éléments d'ordres syntaxique et morphologique (verbes au passé simple) et sémantique.

Les activités de théorisation :

Après ces moments de découverte, suivent des activités de théorisation qui vont le plus souvent aboutir à la réalisation de dictionnaires suivant des champs lexicaux, sémantiques ou syntaxiques (ex : les mots de la même famille et comment ils se génèrent : tranquille-tranquillement, naturelle-naturellement, les personnages et les reprises anaphoriques, les verbes...)

La mise en réseau de plusieurs épisodes permet aussi l'élaboration d'autres dictionnaires. Ainsi après six rencontres, on a pu voir comment étaient écrits les rencontres, les demandes, les réponses, les adresses aux lecteurs, les départs (ex : "*en reprenant son chemin, en se remettant en route, elle alla voir plus loin, elle alla voir ailleurs*"). Cela peut donner lieu à des activités de réécriture, en variant par substitution ces différentes formulations. C'est à ce moment qu'on peut se rendre compte que si "*le lapin s'abstint du moindre petit câlin*", que si "*l'arrosoir ne répondit pas à un espoir*" et "*qu'une demande à une cabine téléphonique resta sans réplique*", tout cela n'est pas un hasard et correspond bien à des intentions de l'auteur.

C'est aussi sur cette idée de choix intentionnel des mots qu'on travaille lorsqu'à partir d'un dictionnaire portant sur une rencontre avec une voiture (que Verdurette qui ne connaît rien sur le monde, pense être le prince charmant qui va l'embrasser), on a : "*ce point rouge, le bolide, un monstre, un dragon cracheur de feu, un donneur de baiser fatal*". Le choix de la couleur n'est pas innocent quand on sait l'attraction supposée des grenouilles pour le rouge, quant aux trois derniers, antonymes du prince charmant, ils font directement référence à l'univers des contes que connaît Verdurette et à sa quête.

Autrement dit, ce sont des activités qui permettent de faire comprendre qu'un mot n'arrive pas par hasard dans une phrase, il se trouve toujours à l'intersection de plusieurs champs : syntaxique, sémantique, lexical... et que ce qui différencie ce choix de mot à l'écrit et à l'oral, c'est le fait que ces champs ne se recouvrent pas complètement, qu'ils ont chacun leur spécificité.

En d'autres termes encore, on fait apparaître des lois linguistiques, une cohérence textuelle, et l'écriture de l'auteur.

On voit bien alors comment la "prise de décision lexicale" devant un mot n'est pas que le résultat d'un traitement de bas niveau, qu'il soit graphique ou grapho-phonologique.

GRAPHONE ET PHONORRHE

La conception "phonocentriste", celle de tradition saussurienne qui ne voit dans l'écrit qu'un oral transcrit, revient en force ces derniers temps (Cf. les Recommandations ministérielles) et célèbre le retour de l'enseignement préalable du système de correspondance. Cette conception impose que l'unité préférentielle de traitement soit le mot, éventuellement la phrase dans la mesure où elle affecte le mot dans les rapports syntagmatiques.

À l'évidence, parmi les modèles d'écriture, alphabétique, syllabique et idéographique, celle du français se situe bien dans les systèmes d'écriture alphabétique. Or ces modèles, du fait de l'évolution historique, ne sont jamais ni purement idéographiques ni purement alphabétiques. (Une écriture alphabétique étant définie comme établissant des relations biunivoques entre un graphème et un phonème). La question est donc bien d'essayer de voir "jusqu'où" une écriture comme celle du français actuel est alphabétique.

Dans un chapitre de leur livre *L'Orthographe*, C. Blanche Benveniste et A. Chervel décrivent l'évolution de l'écriture du français.

Ils montrent que le déficit graphémique de l'alphabet latin (23 lettres) ne sera comblé que très partiellement par l'intégration de 3 nouvelles lettres (*j*, *v* et *w*) et de quelques signes diacritiques (accents, tréma, barre de nasalisation et cédille) dans un premier temps.

Ensuite, l'apparition des digrammes (2 lettres pour la transcription d'un phonème, ex : *ou*, *on* ...) principalement pour les voyelles (16 voyelles orales mais 6 "lettres voyelles"), puis une "syntaxe des graphèmes" (la valeur de position des graphèmes, ex : le *u* placé après un *g* dans les séquences *gue*, *gui* amenant d'ailleurs de nouvelles difficultés du type *aiguille* et *anguille*), compliqueront encore la correspondance grapho-phonologique.

"Une majorité de phonèmes sont représentés dans le code par un graphème ou un digramme dont la valeur représentative est aléatoire, c'est-à-dire étroitement dépendante de l'entourage graphique. Inversement, la grande majorité des graphèmes, ou même la quasi-unanimité participent à la symbolisation de plusieurs phonèmes, soit directement, soit comme éléments de groupe divers"

Enfin, la "couche idéographique" sera développée pour assurer une cohérence à l'écriture qui faisait défaut à la correspondance grapho-phonologique. Ainsi l'écriture unifiera les différents mots d'une même famille lexicale ou les éléments des paradigmes grammaticaux (*e* du féminin, désinences verbales...).

Ainsi : *"L'idéographie a pour effet de différencier les mots les uns des autres, en accumulant sous un même mot les marques qui le relient à sa parenté ou qui soulignent son rôle dans le syntagme, de sorte que chaque mot a son "visage propre". À ce titre, elle donne l'impression d'établir un barrage contre l'ambiguïté, particulièrement pour les "homonymes". Enfin elle implique un mode d'appréhension du message propre à la langue écrite, et fort différent de ce qu'il est à l'oral, au point qu'on peut se demander si ces deux sortes d'"intellection" ne correspondent pas à deux langues distinctes."*

Les auteurs concluaient leur livre (en mars 1968) sur une proposition pour le moins radicale qu'ils situaient historiquement : la suppression de l'orthographe. Le présent propos ne nous fera pas entrer dans un débat sur le maintien, la réforme ou la suppression de l'orthographe. Mais, dans l'état actuel des choses, la question qui nous intéresse est justement d'étudier en quoi *"ce visage propre du mot"* facilite ou rend difficile la lecture et quel est *"ce mode d'appréhension du message propre à la langue écrite"*.

Il apparaît certain que ce *"visage du mot"* ne rend pas aisé le traitement grapho-phonologique : *"Cette manière d'accéder à l'identification d'un mot comporte, évidemment, de nombreuses possibilités d'erreur."* (Recommandations ministérielles)

En revanche, les diacritiques, les doublements de lettres, les lettres muettes (qui sont sémantiquement des signes distinctifs) sont autant d'indices graphiques qui permettent et facilitent un traitement par la voie directe. À ce titre, ils font partie du code graphique, de ce *"système d'indices graphiques fins"*, qu'il s'agit de constituer.

Les conditions et les modalités d'énonciation de la langue en substance phonique ou en substance graphique sont spécifiques.

Ainsi l'oral se réalise dans le temps, souvent dans le dialogue, avec des effets de feed-back, des réajustements. Il est accompagné de faits extra-linguistiques sémantiquement actifs (et donc codés) : une gestuelle et des manifestations prosodiques. C'est "*une activité verbale relevant de l'acte volontaire simple*" (Vygotski). L'écrit, lui, se réalise dans l'espace. Tout est donné en une seule fois pour un interlocuteur imaginaire ou figuré. Ainsi "le langage écrit est lié dès le début à l'intervention de la conscience et à la présence d'une motivation", c'est "*une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe*".

(On rejoint encore bien là, l'idée du caractère conjoncturel de l'oral et du caractère structurel de l'écrit.)
"Il va de soi que le langage écrit est à l'opposé polaire du langage oral."

De manière pragmatique, cette "simplicité" ou cette "complexité" vont s'exprimer, d'un point de vue strictement linguistique, par l'emploi d'une syntaxe et d'un lexique différents. Mais c'est toute la sémiologie qui gravite autour de ces données linguistiques qu'il s'agit aussi de prendre en compte dans les énonciations. Chaque situation de communication développera sa propre sémiologie. À l'oral, on trouvera des faits prosodiques ou gestuels, à l'écrit, on trouvera une mise en page, des typographies différentes, une ponctuation, des sigles ou des symboles, etc., comme autant d'éléments de nature idéographique qui apportent du sens sans transiter par l'oral.

C'est dire encore l'indépendance de ces deux codes quant à leur fonctionnement respectif et donc leur incapacité réciproque à rendre compte totalement l'un de l'autre.

On peut définir ce code graphique comme l'ensemble des éléments graphiques, mis en réseau, organisés pour permettre de répondre aux exigences du traitement de l'écrit par la voie directe.

Un lecteur a donc à traiter :

- *des données pré-linguistiques* :

- la nature du support (livre, affiche, album, feuillets...)
- l'organisation de la page (architecture de surface : typographies différentes, découpages en chapitres, indicateurs de dialogues...)
- la ponctuation délimitant les phrases, internes à la phrase, les majuscules...

- *des données textuelles* :

a) le texte dans son ensemble et les relations interphrastiques :

- type d'écrit.
- type de texte ; structure profonde, mode d'organisation .
- organisateurs textuels, connecteurs .
- continuité dans l'identité des référents, anaphores.
- système et valeurs des temps verbaux

b) la phrase :

- syntaxe de la phrase
- morphologie verbale

c) les groupes de mots :

- unités sémantiques ou syntaxiques

d) les mots

- *les données infra-lexicales* :

a) les monèmes :

- les morphèmes (marques du masculin/féminin, singulier/pluriel, affixes...)
- les lexèmes (leur rôle dans l'homophonie, la dérivation...)

b) les lettres :

- lettres et signes diacritiques

c) les traits :

- les éléments constitutifs des lettres.

- des données extra-linguistiques :
- pictogrammes, symboles...

Pour un texte donné, ces différents éléments constituent le domaine traité par les processus de "bas niveau". Les règles d'organisation de ces éléments, élaborées pendant les rencontres avec d'autres textes vont constituer progressivement des connaissances sur le système de l'écrit. Celles-ci seront du domaine concerné par les processus de "haut niveau".

La conception phonocentrique qui, rappelons-le, ne voit dans l'écrit qu'une représentation de l'oral, ne peut qu'ignorer la spécificité des deux codes. En effet, dans cette conception, le mot est l'unité préférentielle de traitement de la lecture parce qu'il se prête à l'analyse de ses "*composants grapho-phonétiques élémentaires*".

Dans l'hypothèse de la mise en place d'une voie directe, quand il s'agit de traiter les mots, quels sont "les composants grapho-sémantiques élémentaires" ?

Vygotski explique que le chercheur qui décomposerait l'eau en ses éléments chimiques : l'hydrogène et l'oxygène, puis qui verrait que l'hydrogène brûle et que l'oxygène entretient la combustion, serait bien incapable d'expliquer pourquoi l'eau éteint le feu. Il définit donc le concept d'"unité de base" (dans le cas de l'eau, ce serait la molécule) : "*Par unités de base nous entendons des produits de l'analyse tels, qu'à la différence des éléments, ils possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout et sont les parties vivantes de cette unité qui ne sont plus décomposables*".

Si l'on emploie ce concept, quelles sont ces "unités de base" que l'on peut définir pour les deux codes, en sachant qu'un mot a une "face interne", la signification et une "face externe", sa réalisation phonique ou graphique (un signifié et deux signifiants) ? Il semblerait que, dans cette problématique, l'unité de base ne soit ni le phonème ou le graphème, ni le mot, mais les unités de première articulation du langage telles que les définit A. Martinet, c'est-à-dire les monèmes, parce que ce sont les plus petites unités significatives d'une part, d'autre part, parce leurs réalisations graphiques sont (à quelques exceptions près !) stables.

On rejoint ici ce qui fait la "substance idéographique" de l'écriture du français. Dans ce cas, par exemple, le mot "démonter" ne sera pas décomposé en 6 phonèmes /demôte/ ou 8 lettres, mais en 3 monèmes (dé)-(mont)-(er) ; le morphème (dé) puisqu'il y a dé-faire, dé-coller... le lexème (mont) puisqu'il y a montage, montant... et le morphème (er) puisqu'il y a couper, coller...

Dans une démarche pédagogique fondée sur les stratégies sémantiques, c'est donc ce traitement qui sera privilégié. C'est dire toute l'importance que nous accordons, lors des activités de théorisation puis de systématisation, à la façon dont se génèrent les mots, donc aux phénomènes de dérivation.

DU CÔTÉ DE CHEZ NINA

Dans son article, Roland Goigoux s'étonne que les maîtres de Lionel (et d'autres...), dispensant un enseignement "*métalinguistique ambitieux*", "*s'arrêtent aux abords des fondements alphabétiques de notre langue*". Il fait ainsi référence aux travaux de Nina Catach sur le "pluri-système" du français.

Mais peut-être faut-il ici faire un distinguo entre un "enseignement métalinguistique" et un "enseignement métalexique".

Pour notre part, nous considérons que les activités de type métalexique sont celles qui portent uniquement sur le code graphique tel que nous l'avons défini ci-dessus. C'est-à-dire que ces activités doivent permettre progressivement de comprendre comment "l'écrit s'y prend" pour transmettre du sens. Dans le cas d'un récit, c'est donc à partir d'un questionnement :

- Qu'a voulu nous dire l'auteur ou quelles questions nous fait-il nous poser ?

et, à partir de cela :

- Quel type d'écrit a-t-il choisi ?
- Comment l'a-t-il structuré ?
- Quels personnages a-t-il mis en scène ? Dans quels lieux, temps, circonstances... ? Quelles sont leurs caractéristiques physiques, morales, psychologiques... ?
- Comment a-t-il exprimé tout cela ?
- Quelles références a-t-il faites à la "culture" ?
- Quelles expressions, quels mots a-t-il choisis, pour quels effets ? Etc.
- Comment s'écrivent-ils ?

que se construiront et que s'organiseront des connaissances sur l'écrit, quand les réponses à ces questions seront mises en réseau avec d'autres, élaborées lors de rencontres avec d'autres textes.

Quand nous nous intéressons aux mots, c'est pour voir comment ils s'écrivent afin de transmettre du sens. À ce titre, nous pensons que le travail fait sur les marques grammaticales (désinences verbales, marques du genre et du nombre...) ou lexicales (lettres finales "muettes", distinction des homophones, orthographe des lexèmes, affixes servant dans la dérivation...) correspond à ce type d'activités.

En revanche, nous définissons comme métalinguistiques, les activités qui mettent en relation le code de l'oral et le code de l'écrit. À ce titre, faire sentir les similitudes et les différences, entre une histoire racontée et une histoire lue à la BCD entre dans ce type d'activités.

De la même manière, autour d'une activité "cuisine", lorsqu'on passe d'un oral :

- "*Pour faire la tarte Tatin, il faut des pommes, de la farine... maintenant, les pommes, il faut les éplucher...*" qui pilote l'activité elle-même, au stade de l'écriture :

d'abord compte-rendu "*On a épluché les pommes...*"

puis texte injonctif "*Éplucher les pommes.*" en respectant un certain nombre de caractéristiques tant sur le plan formel (architecture de surface) que linguistique (liste, verbes à l'infinitif, lexique spécialisé...), on peut espérer que soit appréhendée, plus ou moins explicitement, la spécificité, des deux codes (Comment on parle vraiment et comment on écrit pour être compris par les destinataires).

On l'aura compris, pour nous, les mots ne sont que des éléments parmi d'autres, c'est-à-dire que nos séquences ne sont pas construites à partir de l'objectif prioritaire de leur reconnaissance. Ce qui ne signifie pas que nous les ignorons et que nous ne prenons pas en compte les remarques des enfants sur les analogies phoniques ou graphiques. Ainsi, après un propos du type "*monstre, ça commence comme montagne... et on entend pareil*", nous ne déroulerons pas une liste de mots qui commencent par "*mon*" dans l'espoir que cela pourra servir à identifier plus tard "*montgolfière*". Si, d'abord, nous confirmons la réalité de la découverte, nous la pondérons aussi en introduisant "*monnaie, monument...*", puis nous travaillons sur "*monstre, monstrueux, monstruosité*" et "*montagne, montagnoux, montagnard*" par exemple.

Aussi, nous n'avons jamais nié l'évidence : on trouve bien le graphème **on** dans "*long, mont, second, savons*". Mais ce qui nous intéresse prioritairement ce n'est pas le seul phonogramme **on**, mais bien les morphogrammes -G- -T- -D- parce qu'il y a "*longueur*", etc. qui, d'une part, participent au "visage propre du mot" et qui, d'autre part, sont "rentables" dans les phénomènes de dérivation. Quant au **ons** de "*savons*", l'important est bien de savoir si l'on a affaire au **s**, marque du pluriel, ou au **ons**, affixe de conjugaison.

Le propos, ici, n'est pas de discuter les travaux de Nina Catach, ce qui pourrait paraître de notre part comme impudent (et imprudent ?), mais de voir quelles "lectures" on peut en faire. Ainsi, nous ne doutons pas de l'affirmation selon laquelle le phonème /õ/ est transcrit dans 92,8 % des cas par le graphème de base **on** (qui d'ailleurs peut aussi s'écrire **om**). Au premier abord, ce chiffre impressionnant pourrait faire taire ceux qui contesteraient la régularité des correspondances graphie-phonie, mais si l'on trouve effectivement ce graphème avec une telle fréquence d'apparition, il est souvent accompagné de morphogrammes (Cf. ci-dessus) d'une part, et, d'autre part, la séquence graphique - **on** - ne correspond pas toujours au phonème /õ/ (Cf. C. Blanche Benveniste et A. Chervel). Ce qu'il serait intéressant de savoir, c'est, d'un point de vue statistique, le pourcentage qui rendrait compte de la rentabilité

de la séquence graphique - *on* - pour représenter le phonème /*õ*/. Autrement dit, de manière triviale : quand on entend /*on*/ dans un mot, il y a 92,8% de chances pour qu'on trouve écrit - on - (ou - om -), mais quand on voit - *on* - (ou - *om* -) dans un mot, combien a-t-on de chances d'entendre /*õ*/ quand on l'oralise ? Et, dans la lecture, c'est bien du graphique qu'on traite avec les yeux, même s'il est écrit dans les recommandations ministérielles (p.58) que les "*mots écrits font du "bruit" sur le papier*".

En d'autres termes, si l'on veut conduire un certain type d'activités métalinguistiques sur les mots : comment s'écrit ce que l'on entend, comment se prononce ce qui est écrit, cela suppose que l'on connaisse ces mots sous leurs formes graphique et phonique (on ne déchiffre bien que ce que l'on sait lire). Il n'est d'ailleurs pas bien certain que tous les enfants de cycle II maîtrisent bien l'oral. Chacun de nous a en tête les fameuses "*infirmières*" et autres "*aujourd'hui*". Et c'est bien l'écrit qui peut aider à la "restructuration de l'oral", notamment pour la notion de mot, marqué graphiquement par un "encadrement" de blanc alors que la segmentation orale n'utilise pas cette unité dans la chaîne parlée.

À plusieurs reprises, dans son livre *L'orthographe française*, N. Catach récuse l'idée selon laquelle oral et écrit seraient actuellement autonomes car le second est "dépendant" du premier en ce sens que le "son" est toujours noté dans l'écrit. Son point de vue apparemment phonocentrique est avant tout de nature diachronique "*Quand la langue évolue, l'écriture, bien que plus lentement, doit évoluer*". Mais, si les rythmes d'évolution sont différents, l'écart entre l'oral et l'écrit se creusera encore plus à moins d'opérer une réforme radicale de l'orthographe.

Il est bien difficile de se lancer dans des prospectives sur l'évolution de l'écrit, notamment en ce qui concerne l'"intégration" des mots étrangers, principalement anglo-saxons. S'il est vrai qu'un mot comme "*container*" est devenu sous la pression de recommandations officielles, "*conteneur*", (c'est-à-dire une graphie correspondant à une prononciation francisée, mais, ce mot n'était-il pas "en germe" déjà dans la langue française ?), il n'empêche que les mots : "*conteneuriser*" et "*conteneurisation*" obéiront aux "règles classiques de la dérivation". Faudrait-il enfin, pour répondre à cette volonté de faire évoluer l'écriture, imposer la graphie "*Nouillorque*", comme le proposait Étienne, pour New York ? L'exemple est caricatural mais il montre bien comment le graphique peut activer certaines "zones du sémantique", car au premier abord cette graphie fait plus penser aux pâtes alimentaires qu'à la métropole américaine.

Dans un autre chapitre, N. Catach récuse l'idée d'un "système de marques dérivatives à l'écrit" car ces dernières n'atteignent pas un niveau de régularité suffisant. Elle cite alors l'absence de marque finale de radical (*schéma/schématique*), des liens lâches ou contradictoires (*chaos/chaotique*), l'absence d'accent circonflexe "familial" (*côte/coteau*) et d'alternance vocalique (*mener/mène*). Là encore, nous ne réfuterons pas les faits, mais nous nous interrogeons sur l'argumentation. Si nous convenons avec N. Catach que, dans les cas susmentionnés les justifications orthographiques sont difficiles à établir car elles font référence à l'étymologie, à l'histoire... nous nous demandons malgré tout quel est le "pourcentage de rentabilité" des marques dérivatives. En l'absence d'étude sur ce sujet en notre possession, nous avons tendance à penser que ces marques sont très créatives, donc que le "niveau de régularité est suffisant", quitte à établir des "sous-systèmes" et à alerter sur des irrégularités quand elles se présentent. Si elles atteignaient une "rentabilité" de 80% par exemple, on se demande pourquoi on s'interdirait de parler d'un système, voire d'un pluri-système, de marques dérivatives. Si la notion de fréquence a un sens dans la transcription des phonèmes, pourquoi ne serait-elle pas légitime dans la description de ces marques ?

N. Catach met donc en garde les pédagogues sur l' "*usage des "règles" de dérivation lexicale sur le plan graphique*". Pour notre part, nous pensons que le recours à la stratégie grapho-phonologique (décomposer le mot en ses composants grapho-phonétiques élémentaires) peut nuire gravement à la lecture, mais que l'abus de stratégie grapho-sémantique (décomposer le mot en monèmes) n'est pas forcément dangereux et que dans ce cas, la modération n'est plus une vertu.

LE TEMPS DE LA RECHERCHE RETROUVÉE... OU LE TEMPS RETROUVÉ DE LA RECHERCHE

Pendant trois ans, nous avons été acteurs dans cette recherche et, à ce titre, nous portons avec tous les autres membres du groupe la responsabilité de son développement. En bons "orthodoxes", nous pouvons faire notre autocritique : peut-être avons-nous manqué de vigilance quant à la nature des épreuves, de courage, d'invention et de créativité, de temps... car nous n'en n'avons pas proposé d'autres, mettant plus l'accent sur l'observation des stratégies grapho-sémantiques.

Ceci dit, nous ne remettons nullement en cause la qualité du travail effectué. Cependant, il nous semble qu'il ne répond que partiellement aux questions que la problématique avait posées. Si l'accord se fait sur l'idée que la recherche sur l'apprentissage initial doit être approfondie, le débat paraît s'ouvrir maintenant sur une alternative :

- *"revenir de manière lucide et ambitieuse sur la manière d'être apprenti-lecteur"*. Et, là, on pourrait comprendre enseigner le système de correspondance parce que les voies grapho-sémantiques et grapho-phonologiques sont complémentaires. Reste à savoir quels sont les objectifs et les modalités de cet enseignement ?

- ou continuer ce qui n'a pas été complètement réalisé, c'est-à-dire explorer plus avant ces *"intéressantes perspectives ouvertes sur la constitution précoce d'un répertoire lexical"*.

C'est, on l'aura compris, pour cette dernière proposition que nous aurons de l'ambition. Quant à la lucidité, la pratique quotidienne se charge bien de nous faire sentir que si nous avons des convictions, nous n'avons pas de certitudes.

Gilles MONDÉMÉ