

**Afin de rendre plus compréhensibles certains textes actuels, nous procédons depuis quelques numéros à la réédition d'articles anciens parus dans nos colonnes et auxquels il est souvent fait référence.**

**Le texte ci-dessous, *Plus interactif que nous, tu meurs !* est paru dans le n°19 de septembre 1987. Mis en forme par Jean Foucambert, il est le résultat d'une réflexion collective d'un groupe de travail alors préoccupé par l'utilisation du logiciel ELMO 0 et composé de Jean Bas-coul, Jean-Pierre Bénichou, Michel Bentot, Jean Foucambert, Roland Goigoux, André Mourey, Martine Rémond, Georges Sousbie et Michel Violet.**

**En réalité, ce texte fait partie d'un dossier constitué en réponse à une polémique engagée par la revue *PRATIQUES*. Les débats actuels et les dénonciations de « la méthode idéo-visuelle » dont notre précédent numéro s'est efforcé de rendre compte et d'apporter un peu de clarté ne datent pas d'hier !**

**Précisons que certaines hypothèses émises dans ce texte ont fait partie des protocoles des recherches-actions de l'AFL/INRP effectuées depuis.**

## Plus interactif que nous, tu meurs !

François Richaudeau note, dans son dernier livre : « *Conférence ce matin devant 400 orthophonistes. Où je leur démontre que l'acte de lire est essentiellement visuel, mental encore plus. Phonatoire : pas du tout. Très applaudi. Il y a dix ans, j'aurais été sifflé au bout de cinq minutes. Je ne vais plus rien avoir à dire...* »

C'est vrai qu'en dix ans, les idées ont évolué ! et beaucoup plus vite que les pratiques. Il est inévitable qu'un tel décalage suscite des vocations parmi ceux qui, à défaut de pouvoir se situer dans l'avant-garde, rêvent d'être malgré tout les premiers. Quitte à enclencher la marche arrière...

## Répondre à la revue « Pratiques » ? ]

Nous avons choisi de le faire par respect pour la revue *Pratiques* qui nous a toujours paru engagée dans de bons combats même si, cette fois, elle n'a pas su se défier des motivations de quelques-uns de ses collaborateurs. Plusieurs de leurs propos ne font guère songer aux analyses constructives d'un partenaire vigilant. Car, à lire les articles de Brigitte Duhamel, de Liliane Sprenger-Charolles ou d'Yves Reuter, la lecture reste la chose du monde la mieux partagée après le bon sens ; les polémiques actuelles auraient pour origine la volonté de quelques pompiers ambitieux qui escomptent un succès médiatique en se vantant de savoir éteindre un incendie qu'ils ont eux-mêmes allumé. Des solutions proposées par ces pyromanes, il conviendrait de ne retenir, pour la dénoncer, que la déplorable manie de sous-estimer le rôle de la « conscience phonique » dans la lecture et de croire que l'empan visuel peut s'élargir en tirant dessus avec un ordinateur...

Malgré tout, l'AFLE a publié une dizaine de livres et plus de 2 000 pages de revue pour appuyer les transformations entreprises par des considérations théoriques et des recherches. Comment ignorer également les autres innovations, ce qui se fait autour d'Evelyne Charmeux à Toulouse ou de Josette Joubert à Ecouen ? Et les centaines de classes et d'écoles qui œuvrent pour transformer les conditions d'entrée dans la lecture ? Et les propositions des mouvements pédagogiques et de la recherche ? Si les insuffisances de lecture de ces trois compères ne pouvaient être imputées à des fixations trop étroites ou à une persistance de la subvocalisation, alors il faudrait les mettre au compte d'une disposition d'esprit qui allie, sur un fond de mauvaise foi, la cécité mentale au manque de générosité.

## Encore le décodage ]

Pourtant le sens de ces innovations est clair ! S'appuyant sur le constat des mauvais résultats de l'enseignement de la lecture et sur des pistes fournies par les recherches psychologiques, linguistiques, sociologiques en ce domaine, recherches qui, si elles ne sont pas, et heureusement, unanimes, dégagent néanmoins de nouveaux horizons, ces innovations refusent de réduire l'apprentissage de la lecture à un mécanisme de décodage (ce qui reste encore le principe sous-jacent de toutes les méthodes à ce jour), et explorent les conditions qui permettent de mieux entrer dans l'écrit par le sens. Et personne ne prétend que ce travail sur le sens n'aboutira pas, du fait même du caractère alphabétique de l'écrit, à une connaissance et à une utilisation, dans certaines circonstances, des correspondances entre phonèmes et graphèmes. Mais on peut faire alors l'hypothèse que la place, le rôle et le mode d'utilisation de cette correspondance ont toutes les chances d'être différents puisqu'elle apparaît comme une conséquence d'habitudes prises préalablement dans la recherche du sens et non comme le moyen initial d'arriver au sens. Dans le premier cas, elle accompagne le développement des conduites d'anticipation et les rend possibles ; dans d'autres, qui est la réalité d'aujourd'hui dont on connaît les effets, elle présente le risque de ne jamais les développer. C'est tout ce qui est dit.

L'état des recherches actuelles peut difficilement permettre de tester cette hypothèse car il ne suffit pas de réunir ces conditions dans un protocole expérimental : on doit aussi pouvoir contrôler de manière rigoureuse la manière dont les sujets sont devenus lecteurs. Ainsi devons-nous créer des conditions nouvelles d'apprentissage, rendre possible l'entrée initiale par le sens afin de mieux observer la nature et le rôle de cette correspondance entre phonèmes et graphèmes.

En attendant le moyen de mieux connaître ce qu'est la lecture à travers un apprentissage dans d'autres conditions, il est déjà possible de généraliser certains aspects des innovations qui marquent des ruptures de toutes façons indispensables avec la situation actuelle. Il n'est plus question, par exemple, de revenir sur la nécessaire intégration dans des

réseaux de communication écrite pour apprendre à lire... Avec laquelle de ces innovations replacée dans son contexte, les auteurs de *Pratiques* seraient-ils en désaccord ?

## Faux procès ]—————

Aussi est-ce un propos particulièrement indélicat de critiquer les entreprises actuelles en les accusant de se désintéresser de la maîtrise des aspects formels du système alphabétique. Dans *La manière d'être lecteur* paru en 1976, on trouve déjà de multiples rappels de cette nécessité : page 98... « *Il ne s'agit donc pas de nier l'existence et l'utilité du déchiffrement, mais dans des conduites spécifiques qui ne présentent pas une urgence majeure à six ans. L'erreur est de faire dépendre la lecture du déchiffrement...* », « *Les découvertes que l'enfant fera sur les correspondances influenceront sur son comportement de lecteur, sur la sûreté des prises d'indices dans l'identification des mots...* » Nous ne comprenons pas pourquoi *Pratiques* s'engage dans ces faux procès alors que la lecture serait quand même plus facile si elle était aussi l'affaire de tous... ceux qui travaillent pour qu'elle change, qui ont en commun 90% de leurs hypothèses et 10%, non pas de désaccords mais d'incertitudes...

Si les auteurs de ces polémiques ne sont pas de ceux qui estiment indispensable de commencer par le décodage, alors ils se trompent ridiculement de cible. Pensent-ils vraiment que l'AFL a fait du tort à la lecture ? À moins que leur désaccord soit plus profond. Les démonstrations et certaines phrases de L. Sprenger-Charolles peuvent le laisser croire ; par exemple, celle-ci sur laquelle elle conclut : « *...lire, c'est aussi, et surtout comprendre.* » Voilà qui rappelle de vieilles batailles que nous pensions gagnées depuis longtemps par les collaborateurs de *Pratiques*. Car, que ce soit « aussi » et « surtout » ne change rien au fait que, dans cette perspective, lire serait « aussi » ou « un peu » autre chose. Nous brûlons d'envie de savoir quoi ! Debray-Ritzen parlait déjà de ces enfants qui savaient lire *mais* ne comprenaient pas ce qui était écrit ; ne reprend-on pas la même rengaine en évoquant aujourd'hui des enfants qui savent lire *et* aussi (ou surtout) comprendre ? La lecture serait-elle vraiment autre chose que l'ensemble des stratégies qui permettent de comprendre l'écrit ?

Dans le numéro 1 (février 1983) des *Actes de Lecture*, l'AFL avait déjà donné la traduction d'un article du *Reading Teachers* d'octobre 1982 présentant l'évolution des recherches et s'appuyant sur les deux modèles de la lecture et de son apprentissage que reprennent les auteurs de *Pratiques* :

- ♦ **le modèle ascendant (bottom up)** qui part des lettres vers les syllabes, les mots, la phrase... et fonctionne sur le décodage en allant du simple au complexe,
- ♦ **le modèle descendant (top down)** qui part de la gestalt, de l'ensemble, et chemine alors du sens vers les éléments qui l'expriment.

## Les deux modèles : exclusion ou interaction ? ]—————

L. Sprenger-Charolles rappelle qu'aucun de ces deux modèles n'est satisfaisant et qu'il convient plutôt d'examiner les « *interactions entre les stratégies ascendantes et descendantes, entre autres le rôle du contexte et de l'analyse graphique dans l'acquisition du savoir-lire* ». Cette conception interactive « *met en relation analyse grapho-phonologique et repérage des liens syntaxiques avec les connaissances du sujet qui lui permettent d'anticiper* ». Observons déjà la pétition de principe phonocentrique qui permet d'affirmer d'entrée l'équivalence de l'analyse graphique et de l'analyse grapho-phonologique. F. Wahl souligne cette « *métaphysique de l'écriture phonétique* » qui domine encore l'étude de l'écriture et donc les recherches sur la lecture, ignorant superbement les apports récents, en particulier ceux de J. Derrida : « *[...] il faut remarquer (et commencer de s'en étonner) que presque partout (partout en Occident, sous la domination de l'écriture phonétique), le langage parlé s'est trouvé privilégié comme constituant le langage par excellence, dont le langage écrit ne serait qu'une image redoublée, une reproduction auxiliaire, ou un instrument comode - signifiant de signifiant. Et dès lors, la parole serait la vérité, la « nature » et l'origine de la langue, dont l'écriture ne serait qu'un rejeton bâtard, un supplément artificiel, un dérivé non nécessaire.* » C'est vrai que si le mot écrit n'est qu'un signifiant de signifiant, lire consiste à passer du premier signifiant au second qui seul conduit au signifié ; et donc ce qui est essentiel, c'est l'analyse grapho-phonologique et non l'analyse graphique qui, elle, associe directement le signifiant écrit et son signifié.

Mais revenons sur ce modèle interactif. Même les plus acharnés défenseurs du  $B+A=BA$  ont toujours prétendu que cette entrée par le bas permettait de rejoindre les connaissances du sujet dans la construction du sens ; et les plus ardents partisans de la « devinette psycho-linguistique » (l'entrée par le haut) ont toujours affirmé qu'elle s'exerçait sur un support incontournable constitué de lettres qui portait le sens. Aussi, cette troisième voie a-t-elle facilement rallié les tenants de la première voie sans apporter rien de nouveau aux partisans de la deuxième voie. Ce modèle interactif risque bien de n'être finalement, en glissant de l'analyse graphique à l'analyse grapho-phonologique, qu'une adaptation, sous l'emprise de la nécessité, du modèle ascendant ! Car qui dit modèle descendant ou ascendant décrit déjà un mouvement, un déplacement et non une fixation au point d'entrée. Donc, nécessairement, une interaction entre les éléments, qu'on entre par le haut ou par le bas ! Dans cette troisième voie, l'interaction, au lieu d'être une rencontre à mi-chemin, est une juxtaposition des deux stratégies pour entrer dans l'écrit ; parce qu'il vaut mieux « *marcher sur ses deux pieds* ». Juxtaposition qui ne met en cause ni la définition ni le mode d'élaboration ni le rôle des éléments du niveau inférieur. Bien au contraire, en glissant, comme s'il s'agissait d'une évidence, du système graphique au système grapho-phonologique et même phonologique, elle remet en selle le décodage, renforçant ainsi les thèses les plus traditionnelles.

## Interaction ou pilotage ? ]—————

La question fondamentale n'est sans doute pas dans une interaction, qu'on la situe, dans les deux premiers modèles, comme une rencontre à mi-chemin, de deux stratégies ou, dans le troisième, comme une juxtaposition à l'entrée ; mais plus vraisemblablement dans l'intégration de l'une par l'autre ; ou, si l'on préfère, dans la domination de l'une sur l'autre, laquelle, en se constituant sous le contrôle de la première, n'aura plus la même organisation que celle qu'on lui connaît lorsqu'elle se définit de manière autonome. L'erreur du modèle interactif, c'est de vouloir mettre en relation des éléments conçus dans et pour des fonctionnements différents. La vraie question, c'est de décider quelle stratégie va piloter ?

Nous savons, sans en refaire la démonstration ici, que le déchiffrement, le décodage, le « pilotage » par le bas aboutit, certes, à la compréhension de l'écrit mais le sens du texte est alors rejoint à travers des opérations qui se déroulent sur l'oral : l'analyse grapho-phonologique et le repérage des liens syntaxiques ont pour fonction dominante la transposition de l'écrit dans un autre système. Il est probable que les déchiffreurs entraînés reconnaissent certains mots, au moins les mots de forte fréquence, à l'œil et non à l'oreille mais ils intègrent cette identification dans un processus accumulatif d'éléments parfaitement improbables et dont, seule, la combinaison dans la phrase orale (et par référence à elle) exprime quelque chose. La lecture reste toujours dominée par les stratégies ascendantes et même les activités purement idéovisuelles doivent s'intégrer dans cette démarche : que le mot soit identifié globalement ou construit à partir de ses éléments pris dans leur correspondance grapho-phonétique, il doit être « prononcé » pour s'ajouter aux autres dans une chaîne orale, qu'elle soit effective ou simplement mentalisée.

Inversement, nous savons bien que la devinette psycho-linguistique porte nécessairement sur des éléments graphiques contraignants. L'anticipation n'est pas la rencontre de n'importe quoi mais un réseau d'hypothèses qui ne peuvent rester hypothétiques et doivent donc être vérifiées par des indices objectifs prélevés dans les mots. Projeter du connu sur de l'inconnu n'empêche pas que cet inconnu soit constitué de lettres mises dans un ordre. Si bien que dans la démarche descendante (qui ne peut fonctionner, tout comme l'ascendante, que par l'interaction du haut et du bas), le « pilotage » de la lecture est assuré par la compréhension qui anticipe un système d'indices fins pour se vérifier.

Il est probable que l'attention portée aux indices graphiques est différente selon qu'elle sert à vérifier une anticipation de sens ou à trouver le sens à partir de l'oral reconstitué. Dans le premier cas, on sera davantage attentif à la structure consonantique qui « grée » le mot, aux lettres qui distinguent les homophones, aux marques syntaxiques (généralement muettes), etc. ; dans le second, on s'appuiera davantage sur la structure vocalique et sur l'ordre de tous les éléments.

## Pilotage = interaction par le haut

En bref, puisque dans les deux modèles, l'interaction entre le haut et le bas est nécessaire, ce qui est déterminant dans l'apprentissage de la lecture, c'est l'origine du pilotage de cette interaction et les conditions qui vont permettre de développer les stratégies graphiques. Or il ne fait plus guère de doute que, dans la lecture constituée, les stratégies efficaces impliquent le questionnement des indices graphiques à partir d'une anticipation qui définit un champ de possibles. Le pilotage doit être assuré par le sens ; l'interaction vient d'en haut. Sans reprendre ici un inventaire des recherches, nous illustrerons cette affirmation par trois exemples qui sont, d'ailleurs, davantage des pistes de travail que des preuves car les preuves définitives peuvent difficilement être trouvées dans l'état actuel des choses, tellement le territoire à observer est monolithique et structuré par un enseignement de la lecture conçu sur le phonocentrisme.

## Observation de situations-limites

Evelyne Andreewsky rapporte des cas d'alexie sur certains mots lorsqu'ils ont un statut particulier (ici, mots-outils). Dans la phrase : « *Le car s'arrête car le moteur chauffe* », le sujet identifie et prononce sans difficulté le premier « car » mais affirme que le deuxième lui est complètement inconnu et ne peut l'oraliser. Ce trouble permet de mieux cerner ce qui, normalement, est en jeu dans le processus de lecture. Le contrôle grapho-phonématique s'exerce puisqu'il donne « car » en éliminant les autres possibilités mais il échoue à retrouver le même mot lorsque l'anticipation, avant toute identification, lui confère ce statut particulier de mot-outil (ce qui caractérise, ici, cette forme d'alexie). Les deux entrées sont en interaction mais elles ne sont ni simultanées ni sur le même plan.

## En japonais ]

Le japonais, quant à lui, dispose de deux systèmes d'écriture, l'un de type « phonographiques » obligeant majoritairement à des entrées de bas en haut, l'autre de type « idéographique » du haut vers le bas. Les enregistrements de l'activité cérébrale montrent, à travers les potentiels évoqués, qu'il s'agit, lors de la lecture du même texte dans un système puis dans l'autre, de deux opérations distinctes. Sur un écrit alphabétique, tel que le français, qui juxtapose les deux possibilités de prise d'indices, les stratégies ne peuvent être induites par la nature du support. Si les deux entrées interviennent et qu'elles mettent en œuvre des opérations distinctes, laquelle contrôle l'autre ? Quel pilotage l'apprentissage a-t-il rendu dominant ? Ce qui ne veut pas dire que le système n'est pas « débrayable » dans certains cas.

## Le modèle de J.-F. LE NY ]

Le Ny propose un modèle de l'activité sémantique au cours de la lecture qui fait l'hypothèse que les signifiés se décomposent en sèmes, en fractions de signification plus petites (fauteuil = pour s'asseoir, avec dossier, avec accouder) et ces sèmes peuvent être conçus comme des constituants de la mémoire sémantique. À chaque signifiant est associée une « constellation » spécifique de sèmes qui « active » le signifié en mémoire. Lire une phrase et la comprendre, c'est emplir une certaine structure (qui est celle de la phrase) au moyen de ces atomes de sens que sont les sèmes. La structure ouvre « des sites » et crée des « restrictions de sélection » dans la mémoire sémantique par l'attente de certains sèmes. Durant la lecture de la phrase : « *L'ouvrier serrait la pièce défectueuse sur l'axe* », le lecteur a ainsi ouvert un site qui comporte deux sortes de sèmes, et qui rendrait possible la présence de « *au moyen de, à l'aide, sans* » + « *quelque chose qui sert à agir sur la matière* », par exemple « *avec une pince* ». Le site est actif pour donner lieu à une « *attente déterminée* », d'un ou de signifié(s) ayant des caractéristiques précises qui peuvent être décrites en termes de « sèmes ». Le traitement perceptif va à la recherche de « marqueurs » de sèmes associés à un domaine de la mémoire sémantique que l'anticipation a activé.

On pressent bien que les deux entrées ne sont pas sur le même plan et que l'une pilote l'autre. Si on fait thèse que ces marqueurs associent directement les sèmes (qui décomposent le signifié) aux caractéristiques perceptives du signifiant (phoniques à l'oral, graphiques à l'écrit), on obtient des entrées différentes dans la mémoire sémantique ou des systèmes de classement spécifiques selon que le signifiant est oral, écrit ou dans une langue étrangère. Rien ne permet de penser, en effet, que les marqueurs phoniques de la langue maternelle constituent l'entrée obligée en mémoire sémantique : un signifiant écrit doit être traité directement, c'est-à-dire identifié de façon suffisante pour que les traits sémantiques attendus soient reconnus visuellement et s'ajustent de façon adéquate aux schémas d'attente et aux sites préexistants, créant ainsi le « sentiment de comprendre » et ceci sans que la forme orale ait été construite.

Cette organisation (décomposition des signifiés en sèmes associables directement aux signifiants écrits, activation de sites d'attente de sèmes dans une structure de phrase) permet d'entrevoir, à travers les stratégies qui la met en œuvre, ce que peut être le système graphique et son autonomie envers le système grapho-phonologique.

Quand nous affirmons que la lecture est simple, nous signifions que son apprentissage est facile quand les conditions sont réunies mais nous affirmons aussi que c'est une activité autrement plus complexe que ne l'imaginent, dans une perspective phonocentrique, ceux qui la réduisent, à travers le système grapho-phonologique, au modèle de fonctionnement de l'oral. Notre simplicité s'oppose à leur simplisme. Aussi pensons-nous que le modèle descendant qui s'approche, sans doute, le mieux des stratégies de la lecture et de son apprentissage s'est toujours égaré, du fait de la contamination probable avec le modèle ascendant, pour ne pas avoir remis en cause la nature des stratégies et des éléments du niveau inférieur. Car ceux-ci ne peuvent être les mêmes que ceux sur lesquels fonctionne le modèle ascendant ; et c'est en cela que le modèle interactif n'apporte aucune idée nouvelle et n'aboutit à aucune proposition pédagogique. Et c'est pour cela qu'il a rallié aussi facilement les tenants du décodage initial et qu'il est défendu avec des arguments si voisins.

Mais reprenons d'abord l'article de *Pratiques* : « *Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage* », non pour répondre pièce à pièce mais pour montrer la difficulté de tirer des conclusions sérieuses des travaux présentés. D'abord une remarque sur le titre, même si elle peut sembler de détail : peut-on, dans la lecture, distinguer des informations visuelles et des informations phonologiques ? Par nécessité, toutes sont visuelles ! C'est seulement ce qu'on a appris à faire qui donnera ou non l'habitude d'en transformer certaines en éléments prononçables. Mais poser d'emblée que dans l'écrit, certaines informations seraient visuelles et d'autres phonologiques, c'est, en plus d'une absurdité, une manière anticipée de régler le problème pour ne pas avoir à le poser.

## Stratégies grapho-phonologiques et anticipation ]—————

La démonstration commence par le récit d'une observation censée définir la place des stratégies grapho-phonologiques et des anticipations contextuelles chez les « bons » et « mauvais » lecteurs. Ce travail reprend le matériel et une bonne partie du protocole utilisés par A. Khomsi en 1983. On présente aux enfants des fiches sur lesquelles sont inscrits un mot et un dessin l'illustrant ; trois cas se présentent :

- ♦ le dessin et le mot correspondent : par exemple, un pot de confiture et le mot « *confiture* » ;
- ♦ le dessin et le mot correspondent mais le mot est mal orthographié : par exemple, sous le dessin d'une valise est écrit « *falise* » ; ou sous un pantalon est écrit « *pantalin* » ;
- ♦ le dessin et le mot ne correspondent pas mais le mot est écrit correctement : par exemple, sous le dessin d'un escargot est écrit « *limace* » ; ou sous une chaussure est écrit « *botte* ».

La consigne est la suivante : « *Est-ce la bonne étiquette ?* » ; si la réponse est « *non* », on demande : « *Pourquoi ?* » On observe comment se comportent des enfants de 9 à 11 ans en difficulté sévère d'apprentissage de la lecture (mais d'âge mental « normal » et sans perturbation psychotique

ou neurologique) comparés à des enfants de 9 ans bons lecteurs d'après le classement que leur donne l'enseignant.

Venons-en aux résultats :

- ♦ **erreurs graphiques** : elles sont presque totalement repérées par les bons lecteurs et seulement à 30% par les mauvais ;

- ♦ **erreurs sémantiques** : elles sont repérées à 65% par les bons lecteurs et à 80% par les mauvais.

Puis aux conclusions qu'en tire L. Sprenger-Charolles :

- ♦ **les mauvais lecteurs** réussissent quand le sens les guide et échouent lorsqu'ils doivent utiliser la correspondance grapho-phonologique. Ils seraient très dépendants du contexte (en l'occurrence l'image) puisqu'ils produisent leurs réponses à partir d'une activation de l'item via la représentation de l'objet ou de l'animal dénommés ; et il leur est, par contre, très difficile d'utiliser les stratégies de bas niveau (le décodage). Surtout, il n'y a pas chez ces sujets d'interaction entre les processus ascendants et descendants ;

- ♦ **les bons lecteurs** seraient, quant à eux, moins dépendants du contexte et s'avèrent capables de faire interagir les stratégies de haut niveau et celles de bas niveau.

Et enfin aux conséquences : « *Il existe de très nombreuses démonstrations du fait que les lecteurs les moins habiles sont aussi les plus dépendants du contexte et que cette dépendance s'explique par la non-automatisation de leurs stratégies d'identification des mots. Ces résultats amènent à considérer certains types de matériels utilisés, en particulier, comme entraînement à la lecture : les textes à trous. En effet, ces exercices, élaborés à partir de l'idée que la lecture est un jeu de devinette, ne font que renforcer les stratégies qui sont celles des lecteurs les moins performants.* » Et, nous l'ajoutons (car cette position est diffuse dans l'ensemble de l'article), cette condamnation ne concerne pas les seuls exercices à trous mais l'ensemble des démarches qui font entrer dans la lecture et dans l'écrit par le haut, c'est-à-dire par le contexte. Et là, les choses sont claires : on n'est déjà plus, pour l'apprentissage, dans l'affirmation d'un modèle interactif mais dans la revendication d'un pilotage par le bas et dans la méfiance envers tout ce qui pourrait induire une entrée par le haut. On est revenu vingt ans en arrière et sur le mode tranquille de la croyance car l'usage abondant qui

est fait de certains travaux de recherche n'aboutit pas pour autant à une investigation scientifique.

## Le nécessaire contrôle du sens ]—

Cette projection d'une croyance sur des faits qui conduit à les utiliser et non à les questionner apparaît de manière caricaturale dans un passage qui précède le long extrait que nous avons reproduit. Parlant des exercices de closure qui sont mieux réussis par les bons lecteurs que par les mauvais, L. Sprenger-Charolles confie son sentiment : « *Or, ce n'est pas parce que les lecteurs les plus âgés ou les plus habiles réussissent mieux ce type d'épreuves qu'on peut en inférer que la différence entre bons et médiocres lecteurs s'explique par une utilisation plus performante, pendant la lecture, des anticipations contextuelles.* » Pourquoi ? On ne le saura jamais ! Et pour cause puisque ces résultats vont à l'encontre de la thèse avancée. Mais deux lignes plus loin, cette phrase que nous avons déjà citée : « *Il existe de très nombreuses démonstrations du fait que les lecteurs les moins habiles sont aussi les plus dépendants du contexte !* » Ainsi, quand les bons lecteurs réussissent à des épreuves d'anticipation, il faut se garder d'en conclure qu'ils utilisent le contexte (on voit pourtant mal ce qu'ils peuvent faire d'autre dans un closure !) ; mais quand des mauvais lecteurs utilisent bien le contexte, on doit en conclure que c'est pour cette raison qu'ils sont mauvais lecteurs ! Ce qui, en plus, est notoirement faux car il existe au moins autant de preuves que l'identification des mots dans un texte est, au cours de la lecture, sous le contrôle du contexte. Et tout semblerait converger, au contraire, pour inciter à mieux utiliser le contexte dans l'utilisation des éléments graphiques, à toujours travailler sous le contrôle du sens, à ne jamais laisser l'initiatrice à une correspondance grapho-phonématique.

## Recherche et lecture ]—

Les chercheurs s'interrogent aujourd'hui autant sur les résultats que sur la manière dont leur protocole expérimental les induit. En effet, la quasi-totalité des travaux dont les résultats semblent démontrer l'importance de l'entrée du bas vers le haut portent non sur la compréhension de

phrases ! mais sur la décision lexicale, sur l'identification de mots isolés et, souvent, de « non-mots ». Doit-on réellement s'étonner qu'un sujet mis dans l'impossibilité d'anticiper n'anticipe pas et règle son problème avec la seule entrée par défaut qui lui reste ? Et en quoi cette situation est-elle révélatrice de ce qui se passe dans la lecture et davantage encore de la manière d'apprendre ?

Voici ce qu'en pense Ariane Levy-Schoen dans une synthèse consacrée à ce problème : « *La lecture est bien autre chose que l'identification successive d'une série de mots. Plus encore, il me semble apparaître non seulement une différence mais un antagonisme entre la façon de traiter les mots dans la lecture et les opérations que suppose une tâche comme la « décision lexicale », souvent utilisée en psychologie expérimentale. Ce serait une généralisation abusive que de croire que décider qu'une chaîne de caractères est un mot ou non représenterait une étape des processus impliqués dans la lecture d'un texte. Au contraire, dans les conditions de la lecture courante, le lecteur prendra pour acquis que les éléments qui forment son texte sont bien des mots. Il fera même des erreurs perceptives en « redressant » des coquilles ou des fautes d'orthographe, omettant ainsi de prendre en compte ce qui distinguerait un mot d'un non-mot. L'opération à laquelle est soumise la chaîne de caractères lue est ainsi une assimilation du signifiant le plus plausible dans le contexte rencontré jusqu'à ce point et le plus proche de la structure graphique appréhendée... » Graphique et non grapho-phonologique !*

## Dans quelles situations observer ?

Le problème est bien pour les chercheurs la nature des situations dans lesquelles s'observent les stratégies du lecteur. Or, la prise en compte d'un contexte d'attente est difficile à mettre en œuvre car elle renvoie directement à ce que le sujet perçoit et interfère de ce contexte ainsi qu'au capital personnel qui lui permet de questionner le texte à un endroit précis. Aussi, même lorsqu'une expérience prétend introduire un contexte, n'est-ce le plus souvent qu'une parodie. Comme l'expérience de L. Sprenger-Charolles le montre bien. Il est aberrant, en effet, de croire que le dessin qui représente l'objet dénommé par un mot permet une anticipation sémantico-contextuelle de cette forme écrite. Ou alors, c'est vraiment à désespérer ! Car

ce qui caractérise un contexte, c'est qu'il rend plus ou moins probable la venue d'un mot qui l'achève et le clôt (c'est même le sens du mot *closure* !) mais jamais qu'il est l'équivalent de ce mot, sinon ce n'est pas un contexte ; et c'est seulement dans cette nécessité de compléter un sens que se mobilisent l'anticipation et la stratégie d'exploration graphique qui la vérifie. Mais l'équivalence d'un dessin et d'un mot n'est qu'une autre manière de faire procéder à une décision lexicale : « *Ce mot est-il ou non le mot escargot ?* » Il n'y a là aucune anticipation. Et que le mot soit prononcé par l'expérimentateur ou donné par le biais d'un dessin ne change rien à l'opération qui est demandée au sujet. Dès lors, que prouve-t-on ? Que les enfants sélectionnés pour leur difficulté à utiliser le code grapho-phonologique ont effectivement des difficultés à l'utiliser...

Mais là où les choses virent au comique, c'est lorsque les résultats se retournent contre la thèse qu'ils étaient censés étayer ! Quand le dessin ne correspond pas au mot (*limace* illustrée par *escargot*), la question effectivement posée à l'enfant est : « *Est-ce que ce mot (limace) est escargot ?* » Or, les enfants qui « lisent » bien se trompent plus fréquemment que les autres ! À quoi leur sert donc cette souveraine maîtrise du code phonographique ? À faire moins de sens ? On saisit mieux la réticence (évoquée précédemment) de l'auteur à ne pas assimiler totalement lecture et compréhension...

## L'apprentissage joue-t-il un rôle ?

L'expérience dont nous parlons (trop, sans doute !) est révélatrice d'une autre difficulté des recherches en ce domaine. Lorsqu'on observe des comportements de lecture, il est toujours fait abstraction de la manière dont les sujets ont appris à lire ; ou de façon très allusive. Pourtant, nous pouvons témoigner à l'AFLE qu'il ne suffit pas de dire que l'entrée dans l'écrit doit se faire par le sens pour que les choses se passent réellement ainsi. Il faut des années pour qu'elles avancent et nous avons simplement l'impression d'être en chemin sans savoir la distance qui sépare encore du but. Car ce n'est pas un changement de méthode mais une transformation radicale des conditions d'accès à l'écrit et donc de l'organisation pédagogique de

l'école et de ce que les enfants y vivent. De ce fait, il est fort à parier que ce qu'on observe dans toutes les recherches en lecture, c'est bien peu ce que serait vraiment la lecture et beaucoup les comportements acquis sous la pression de son enseignement. Utiliser alors les résultats pour conforter les méthodes existantes, c'est ce dont on ne se prive guère. Pourtant, L. Sprenger-Charolles aurait pu prendre exemple sur l'auteur de la recherche qu'elle vient de reproduire. Celui-ci insiste précisément sur ce point : « *Nous avons fait l'hypothèse que tout enfant (...) doit reconnaître les « fautes » introduites, dans la mesure où son apprentissage de la lecture aura été fondé sur l'utilisation phonographique.* » « *... (celui qui réussit) utilise ainsi au mieux les compétences d'analyse de la forme phonétique des mots, acquise en classe.* » « *Ainsi, pris globalement, (ceux qui réussissent) sont ceux qui, mieux que les autres, ont réussi à se couler dans le moule de la méthode dominante d'apprentissage de la lecture, sachant, non pas nécessairement lire pour comprendre, mais appliquer des connaissances (l'un n'excluant tout de même pas l'autre !).* » On est loin de l'affirmation péremptoire selon laquelle les approches qui privilégient l'anticipation renforceraient les stratégies qui sont celles des lecteurs les moins performants et développeraient précisément ce qui fait qu'un mauvais lecteur lit mal. Au contraire, les bons lecteurs ne seraient-ils pas ceux qui, bien soutenus par leur milieu socio-culturel, ont le mieux résisté à l'enseignement ?

Il n'en reste pas moins que les recherches actuelles observent le comportement de sujets qui ont presque unanimement appris à lire en « entrant par le bas », dont l'interaction des stratégies montantes et descendantes a commencé par un pilotage phono-graphique et qui, dans le meilleur des cas, s'en sont éloignés. De combien ? Et comment ? C'est un peu comme si des psycho-linguistes étudiaient la compréhension et la production de textes dans une langue que les sujets observés auraient apprise, non comme une langue maternelle, mais à travers les méthodes d'enseignement des langues étrangères, fondées sur le thème et la version, que le collègue a si longtemps pratiquées. Gageons que les modèles qu'ils pourraient construire reproduiraient beaucoup de présupposés de la pédagogie ! Et renseigneraient mal sur les comportements de ceux pour qui cette langue est maternelle.

Aussi le vrai problème de la recherche réside-t-il, non dans la multiplication des questionnements du réel, tel qu'il est aujourd'hui, mais dans les actions pour le transformer. Si l'on veut comprendre quelque chose à la lecture, il faut faire varier les conditions dans lesquelles on apprend à lire ; si l'on veut explorer la manière dont l'anticipation pilote la prise d'indices dans les éléments graphiques, il faut permettre à des enfants de rencontrer d'abord l'écrit de cette manière. Décider, à partir des résultats de recherches dont on cerne trop bien les présupposés unilatéraux, qu'on ne peut apprendre à lire que de la façon dont on enseigne, c'est un terrorisme d'autant plus inacceptable qu'on en connaît les résultats désastreux, même si on tente de les minimiser. Dans ces conditions, l'initiative est du côté des pédagogues : ils ouvrent des champs nouveaux à la recherche en créant les conditions d'une interaction véritable, tant il est vrai qu'on ne peut comprendre que ce que l'on transforme, par l'action même de transformer et par l'analyse des processus et des résultats de cette transformation, démarche qui, seule, permet de réinvestir dans l'action les apports de la recherche. En pédagogie plus qu'ailleurs, la règle, c'est la recherche-action : l'efficacité d'un chercheur tient dans ce qu'il cherche à transformer, non dans ce qu'il recherche.

## Sollicitations douteuses ]—————

Aussi ne poursuivons-nous pas un démontage minutieux des articles de *Pratiques* puisque l'argumentation s'appuie sur des recherches dont nous n'avons pas à contester l'intérêt, si ce n'est que le domaine qu'elles explorent n'ont guère de rapports avec les conclusions qu'on en tire. Néanmoins, quelques exemples d'interprétations osées.

## Encore le contexte ]—————

On présente à l'écran des phrases qui doivent être lues à haute-voix mais dont le dernier mot n'apparaît que lorsque l'avant-dernier est prononcé. Si le contexte joue un rôle dans la lecture, le temps mis pour répondre doit être plus court lorsque le mot est prévisible que lorsqu'il ne l'est pas.

Hypothèse vérifiée pour tous les enfants mais la différence de temps est plus grande chez les enfants novices (on ne parle pas ici de bons ou de mauvais lecteurs) ; les enfants plus expérimentés, bien que mettant plus de temps devant un mot imprévisible, réagissent plus vite que les enfants plus jeunes. Conclusion : les lecteurs les moins habiles sont ceux qui profitent au mieux des effets facilitateurs du contexte ; les lecteurs les plus habiles utilisent des stratégies d'analyse automatisée. Donc, en travaillant sur le contexte, on exerce les stratégies qui font que les lecteurs faibles sont faibles !

On peut avec les mêmes faits dire strictement le contraire : ces enfants qui ont tous appris à lire avec des méthodes partant du bas en utilisant le décodage ont tous été obligés de s'inventer des stratégies partant du haut pour comprendre quelque chose ; c'est seulement lorsque ces stratégies sont bien en place qu'ils parviennent à autonomiser et à rendre efficace des mécanismes de décodage qu'ils possèdent pourtant depuis le début.

## 20, 30, 40, 90 ]

« Pynte a remarqué que dans la lecture silencieuse de nombres écrits en chiffre (20, 30, 40, 90), formes qui sur le plan visuel sont tout à fait similaires, il faut plus de temps pour lire, sans oraliser, 90 que 20. Comment expliquer ce phénomène si ce n'est par un effet possible d'une représentation phonique interne de ces items : 20 étant composé d'une seule syllabe alors que 90 en a quatre ? Un recodage phonologique pourrait donc intervenir même pendant la lecture silencieuse (...) et servirait de support à la compréhension. » C'est l'éternelle question : « J'ai l'impression, quand je lis, que j'entends les mots dans ma tête ; donc il doit bien y avoir quelque chose au niveau de la transformation des graphèmes en phonèmes ! » La fameuse « conscience phonique » et le « sillage sonore »... L'exemple des nombres est intéressant car, si conscience phonique il y a, elle est nécessairement indépendante d'un recodage de graphèmes en phonèmes puisque ces nombres sont écrits en chiffres ! Et quand on sait que ce sillage sonore s'observe également dans les langues idéographiques comme le chinois, on peut se convaincre facilement qu'il est le résultat de la lecture et non le moyen utilisé pour lire. On ne peut tirer de là aucune conséquence pédagogique sur la nécessité d'un enseigne-

ment systématique des correspondances grapho-phonologiques ni, le cas échéant, sur le moment de l'entreprendre, d'autant que d'autres recherches citées dans cet article font apparaître que, dès la fin de la première année, 90% des bons lecteurs à qui on ne l'aurait pas enseignée et 60% des moins bons la maîtrisent à l'égal de ceux qui ont reçu un entraînement systématique. La « conscience phonique » qui mériterait un plus ample questionnement ne peut être confondue avec une « conscience phonologique » ni invoquée comme preuve d'opération à ce niveau.

## Effets de l'apprentissage ]

À ce sujet, rares, nous l'avons dit, sont les plans expérimentaux qui intègrent la méthode d'enseignement. L'expérience précédente en tient compte de la manière suivante : « Perfetti (1985), pour sa recherche, a réparti les sujets en trois groupes qui se différencieraient par les méthodes d'apprentissage (...). Les sujets du premier groupe ont appris à lire avec une méthode centrée sur les correspondances grapho-phonologiques alors que ceux des autres groupes n'ont eu aucun apprentissage systématique sur ce plan. » Et tout le monde est persuadé qu'on compare ainsi des méthodes différentes d'apprentissage de la lecture ! Pourtant le régime végétarien, ce n'est pas le régime carné moins la viande. C'est un tout autre rapport à la nourriture ; et aussi beaucoup d'aliments qu'on ne rencontre pas dans l'alimentation ordinaire ! En lecture, c'est un peu pareil et notre témoignage devrait avoir du poids car, à l'AFL, nous sommes passés par là ! Ne pas enseigner la correspondance mais ne pas donner les moyens d'élaborer d'autres stratégies, c'est laisser les enfants retrouver la correspondance mais tout seuls...

## Ce qu'on pense à l'AFL ]

Nous faisons l'hypothèse, qui n'est pas trop hasardeuse, que les activités perceptives, au cours de la lecture, sont dépendantes des activités de traitement sémantiques. L'œil est à la recherche des éléments dont il a besoin pour construire, à partir de ce qui est déjà connu, du sens « sous forme de relations, d'évocations, de représentations en mémoire. (...) Mais le lecteur, à l'issue du traitement du message d'entrée perceptivement

*reçu (le texte écrit), n'aboutit pas à un matériau sous forme de langage* » (A. Levy-Schoen). La lecture n'est pas la transmission d'un message mais une « construction induite ». À tous moments, quelque chose entre parce qu'il est attendu. Et qu'il est attendu par et pour le traitement sémantique : une attente immédiate de signifié et non l'exploration d'un signifiant pour qu'il livre son signifié. Ce qui est guetté, c'est la présence, pour reprendre l'idée de Le Ny de « *marqueurs de sèmes* », d'éléments qui associent directement en mémoire des unités de signification à des formes visuelles.

Ces marqueurs sont nécessairement repérés dans la forme écrite : structure du mot, présence de certaines lettres dans un certain ordre, etc., et c'est le sujet lui-même qui, au fil de ses rencontres, va établir ce marquage. Marquage qui sera cohérent avec ses propres stratégies d'anticipation et leur sera spécifique puisque c'est au cours du traitement sémantique que le sujet rencontre les formes écrites et pour lui qu'il les utilise. En d'autres termes, l'organisation des indices visuels qui permettent d'attribuer une signification est liée à la raison pour laquelle on les met en œuvre. **C'est l'anticipation qui définit les réseaux d'indices qu'elle utilise.**

Dans les écritures alphabétiques, il existe une correspondance probabiliste entre les signifiants oral et écrit d'un même signifié. Ces mêmes indices graphiques peuvent donc être d'abord considérés en tant que graphèmes renvoyant à des phonèmes. Dans ce cas, ils ne participent plus à la fonction de marquage visuel de sèmes mais permettent de produire, par des stratégies de correspondance, un signifié sonore autour duquel, dans le registre spécifique de l'oral, vont s'associer des sèmes. De ce fait, la fréquentation de l'écrit par quelqu'un qui parle le conduit inévitablement à accéder à un système de correspondance et à le maîtriser comme une conséquence de la relation entre l'oral et l'écrit. C'est même ce système qui permet de prononcer des mots dont on ne peut inférer le sens par le contexte, parce qu'il n'y a pas de contexte, parce qu'il n'y a pas de sens, parce que le signifié n'est pas assez constitué. C'est aussi ce système qu'on peut utiliser quand on ne sait pas lire et c'est à lui que se réduit pour la majorité des gens les stratégies d'exploration de l'écrit. C'est celui-là qui est le plus souvent observé dans les recherches sur la lecture

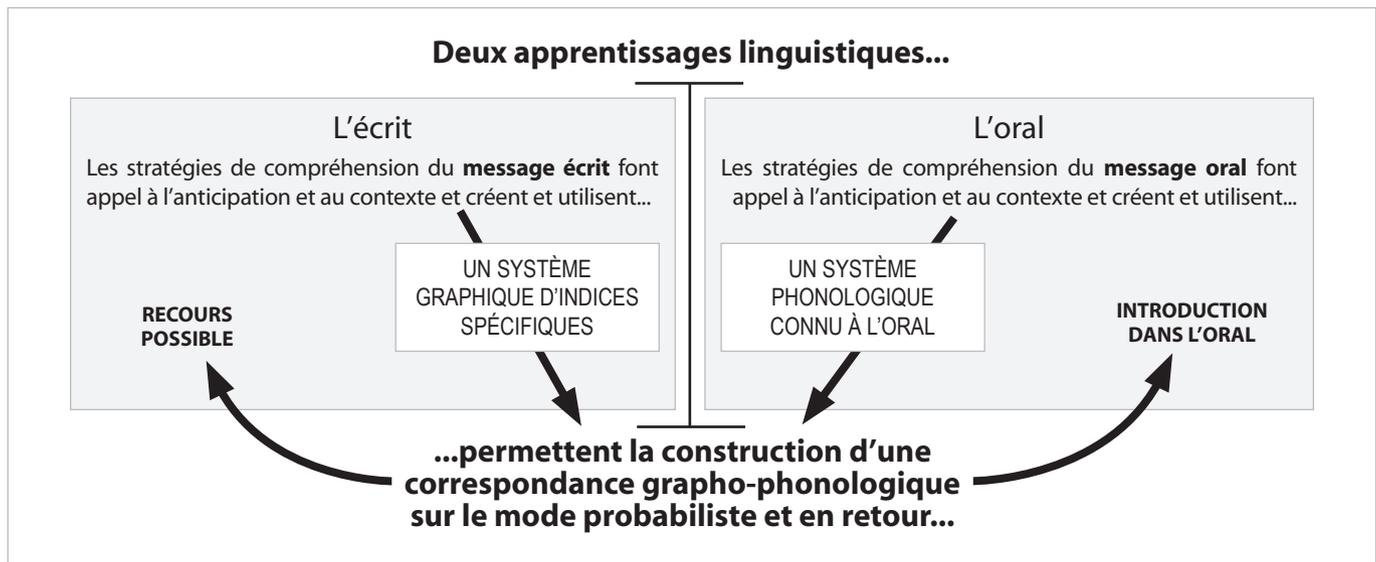
dès qu'il s'agit de « décision lexicale » avec des mots isolés, des mots sans contexte d'inférence ou des non-mots.

Autrement dit, le modèle que nous proposons aboutit aussi à une connaissance du système grapho-phonologique et à son utilisation dans certains cas mais en ne lui conférant pas la fonction qu'il aurait en lecture dans le modèle ascendant. C'est également pour cela qu'il n'y a pas interaction de stratégies phonologiques et de stratégies sémantiques, comme l'imagine le modèle interactif sous la forme d'une juxtaposition des deux entrées, car la constitution, la nature et l'utilisation des éléments de la couche inférieure doivent être, dans la lecture, définies par rapport aux besoins des stratégies sémantiques et non du transcodage. On ne regarde pas de la même manière un mot pour y repérer des marques qui vont permettre de lui associer une signification en mémoire ou pour le prononcer.

C'est pourquoi nous préférons parler de pilotage avant de parler d'interaction car celle-ci implique fortement que les éléments qui interagissent se soient constitués préalablement et en dehors d'elle. La preuve en est, d'ailleurs, que le conseil pédagogique qui ressort de ce modèle interactif, c'est le maintien de l'enseignement du décodage et que l'ensemble est perçu et voulu comme une remise en cause de tout ce que dit l'AFL. Ce n'est quand même pas un hasard !

Dans ce pilotage par les stratégies sémantiques, les opérations partant du bas analysent les diverses unités de l'écrit : mise en page, ponctuation, lettres, groupes de lettres, mots, groupes de mots, etc. La mise en réseau de toutes ces unités crée progressivement un **système graphique** organisé pour répondre de manière pertinente aux exigences des prises d'indices visuels que requièrent la stimulation et la vérification de l'anticipation. Et ce système graphique, spécifique à la lecture, ne se confond pas avec le système grapho-phonologique qui, lui, sert de piédestal au modèle ascendant. On serait alors devant un modèle de ce type (*voir schéma page suivante*)

On voit sur ce schéma que la construction du système grapho-phonématique se fait en parallèle, comme une conséquence du développement de la lecture, par la mise en relation d'un système graphique, produit et support de l'activité lexicale et du système phonologique. Ce système



grapho-phonématique permettra à un enfant de chœur d'oraliser du latin sans savoir le lire et à un non-lecteur de comprendre éventuellement de l'écrit en le transcodant. Personne ne conteste l'existence de cette possibilité et il est évident qu'un apprentissage avancé de la lecture doit la produire. Mais c'est tout autre chose d'y aboutir que de la considérer comme un des termes de départ. Dans ce dernier cas, qui est celui que nous dénonçons, deux effets apparaissent :

- le circuit court qu'on établit entre l'oral et l'écrit se substitue aux stratégies de lecture et laisse au hasard (ou plutôt aux conditions socio-culturelles ?) le soin de leur développement ;
- même si une interaction se crée finalement entre haut et bas, l'élément inférieur ! reste le système grapho-phonématique alors que, dans la lecture, c'est un système graphique qui interagit avec les éléments supérieurs.

Dès lors, le problème pédagogique se concentre sur la partie en haut et à gauche de notre schéma, sans ignorer les autres aspects mais en évitant qu'ils ne court-circuitent d'abord le développement des stratégies lexiques. L'effort de l'enseignant porte sur les conditions qui vont permettre

aux stratégies sémantiques faisant appel à l'anticipation et au contexte de piloter, créer et utiliser un système graphique d'indices visuels spécifiques.

## Ce qu'on fait à l'AFL (ou ce que l'on s'efforce de faire) ]—————

À l'inverse de ce qui a été cité dans le travail de Perfetti pour faire varier les méthodes d'apprentissage, nous ne pensons pas qu'il suffise (et encore moins qu'il soit possible) de supprimer de l'enseignement habituel les moments d'attention ou d'entraînement au système grapho-phonologique pour se trouver dans une situation pédagogique nouvelle. Si rien en amont n'a changé, on se retrouve seulement dans la même situation mais amputée de ce qui faisait sa cohérence (et qui, pour autant, ne la légitime pas !). On est simplement passé d'une situation illégitime mais cohérente à une situation illégitime et incohérente.

Pour que les enfants n'aient plus besoin d'avoir recours au décodage afin d'attribuer du sens à l'écrit, il faut leur permettre d'y entrer d'une autre manière ; et c'est seulement

dans la mesure où ces conditions se mettent en place qu'ils peuvent créer ce système spécifique différent des stratégies grapho-phonologiques. Et non par une décision de l'enseignant. Autrement dit, nous ne faisons pas la guerre au déchiffrement : nous travaillons à le rendre, dès le départ, inutile ! Et il le sera d'autant plus que les conditions de la lecture seront respectées. La différence de stratégies recherchées chez l'enfant résultera de la transformation profonde des conditions d'apprentissage et non d'une amputation de l'enseignement. C'est d'ailleurs pourquoi les querelles sur le décodage dans lesquelles on voudrait nous enfermer ne nous agitent guère et que nous sommes davantage préoccupés par une politique cohérente de lecture que par une nouvelle méthode d'enseignement. C'est aussi la raison du désarroi de certains enseignants : « *Si je ne leur apprends plus à déchiffrer, comment vais-je faire ?* »

Nous avons envie de leur répondre qu'ils ne se focalisent pas sur ce problème mais qu'ils aillent le plus loin possible et simultanément dans chacune des conditions suivantes. Le souci du déchiffrement s'amenuisera de lui-même au fur et à mesure de leur avancée.

**1. Nature du groupe :** on se fonde sur la recherche de la plus grande hétérogénéité. Un cycle 5-8 ans réunissant des enfants d'expérience, de niveau et de savoir différents. Cette hétérogénéité garantit la diversité des écrits rencontrés mais aussi leur complexité et la multiplication des manières de les aborder et de les questionner ; elle permet également des confrontations de points de vue et des décentrations lors des moments d'activité réflexive et de théorisation. Et elle est la règle absolue dans la conduite des projets, c'est-à-dire dans les moments où chacun reinvestit l'état actuel de ses savoirs dans une production collective.

**2. Fonctionnement du groupe :** c'est lui qui va permettre, dans tous les domaines, les démarches de conscientisation, lui qui, en faisant jouer les contradictions et les conflits, en se confrontant aux choses comme elles sont et non à leur faire-semblant pédagogique, en rencontrant la réalité sociale à l'intérieur et à l'extérieur du groupe, oblige à explorer la nature et les limites de son statut, à prendre conscience de ce qui agit sur soi, sur les choses, sur les groupes en même temps que de la manière dont on

s'y implique, à prendre du pouvoir sur le pouvoir ; à agir plutôt qu'à être mu. Cette attitude porte à la transparence et à l'explicitation, aussi bien dans le statut des personnes que dans le fonctionnement du groupe, dans les modes d'intervention pédagogique, dans la gestion par chacun de ses temps et de ses lieux par référence aux exigences de la vie du groupe.

**3. Réseaux d'écrits :** apprendre à lire, c'est entrer dans la fonctionnalité d'un mode de communication écrite ; c'est donc entrer dans les raisons et dans les réseaux de cette communication. Les acquisitions techniques sont la conséquence de cette entrée et non la cause ; elles ne peuvent donc en être séparées. Pour apprendre à lire, il faut se trouver intégré à un groupe hétérogène qui utilise réellement l'écrit (donc apprendre à lire en lisant) : la lecture est une fonction sociale. Le groupe doit se considérer comme un organisme vivant émettant et recevant de l'information écrite dans ses relations avec l'extérieur et dans son fonctionnement interne. Ce qui génère des réseaux d'écrits différents mais permanents :

- une observation des écrits de l'environnement, qu'il s'agisse de ceux du quartier, de la presse, de la littérature ;
- une utilisation approfondie des écrits extérieurs en relation avec les divers projets du groupe ;
- des échanges dans les deux sens, sollicitant et produisant de l'écrit avec l'environnement ;
- un recours constant aux écrits produits par le groupe pour son propre fonctionnement et le travail de chacun de ses membres.

**4. Nature de l'écrit :** c'est le texte qui constitue l'élément simple de la communication écrite puisque c'est son organisation d'ensemble qui est, seule, porteuse de signification ; et la communication écrite, la culture de l'écrit porte sur la mise en relation des textes. C'est donc à des textes complets, fonctionnant en tant que textes et se renvoyant les uns aux autres, que l'apprenti-lecteur doit se confronter parce que le texte est l'unité minimale d'écrit et l'entrée la plus facile au niveau du sens à partir du contexte dans lequel il fonctionne. Dès le début, l'apprenti est mis en présence des textes qu'il rencontrerait et devrait utiliser par rapport à ses préoccupations et son implication

actuelles dans le groupe, s'il savait déjà lire. Les textes sont présents du fait de leur nécessité (leur « fonctionnalité ») et non du niveau des possibilités actuelles de les utiliser. L'apprentissage consiste justement à apprendre à utiliser ce qui existe et dont on a besoin. On développe les stratégies nécessaires pour réduire ce décalage et donc ces stratégies auront les caractéristiques des situations dans lesquelles elles ont été nécessaires.

Ce seront donc des textes cohérents, structurés, nécessaires, permettant des entrées multiples, des écrits de référence dans lesquels, à chaque utilisation, on pénétrera plus profondément. Non des textes écrits pour servir de support à un enseignement mais écrits pour des lecteurs : presse, littérature, documentaires, compte rendu de la vie du groupe, correspondance, etc., bref des écrits sociaux conférant déjà à l'apprenti un statut de lecteur.

**5. Lecture des écrits : l'activité lexicale :** ils sont lus à chaque fois qu'on a besoin de les questionner pour y trouver une information complémentaire. En ce sens, la lecture est une activité qui se situe toujours entre deux expériences et n'a de raison d'être que dans la mise en relation de ces expériences : la première à partir de laquelle on questionne l'écrit ; la seconde, dans laquelle les apports se réinvestissent. Il s'agit toujours de voir autrement, de sentir autrement, de comprendre autrement. La lecture est le contraire de l'acte gratuit, qu'elle porte sur des récits littéraires ou des textes documentaires. Lire, pour un lecteur débutant comme pour un lecteur confirmé, c'est mobiliser tout ce qu'il connaît et toutes les ressources de son environnement (d'où l'importance des groupes hétérogènes) pour arracher à de l'écrit un peu de ses secrets ; présumés. On entre toujours dans l'écrit par des questions préalables à sa rencontre. Comment réunir au mieux ce capital questionneur ? La multiplication des entrées différentes (d'où la nécessaire complexité des textes) va conduire à des relectures qui réduisent de proche en proche les zones opaques.

**6. L'activité métalexique :** elle se définit comme une activité réflexive sur les stratégies mises en œuvre lors des activités lexicales proprement dites. Le fonctionnement de l'écrit dans la communication écrite se découvre en analysant la manière dont on l'utilise lorsqu'on lit. Comment

s'y prend-on pour prélever des informations nouvelles en projetant du connu sur de l'inconnu, en formulant des hypothèses que des indices vont confirmer ou infirmer ? On passe ainsi du « *Comment je m'y prends pour trouver du sens dans l'écrit* » à « *Comment l'écrit s'y prend pour me donner du sens à trouver ?* ».

Cette activité réflexive conduit ainsi à un démontage progressif des textes, au passage de ce qui est signifié à ce qui signifie grâce à des transformations successives, à des manipulations qui feront, par exemple, disparaître ou qui transformeront les éléments dont on tente de comprendre le rôle. Un logiciel comme ELMO 0 permet ce travail d'analyse du texte en donnant accès à la mise en page, à l'ordre des paragraphes, des phrases ou des mots dans la phrase, en faisant disparaître certains éléments ou, de manière radicale, la syntaxe (établissement des dictionnaires, par exemple), aboutissant ainsi à des hypothèses sur le fonctionnement de l'écrit. Ces hypothèses se constituent en un système progressif qui est mis à l'épreuve dans des exercices et rapidement réinvesti dans le questionnement de nouveaux textes, assurant ainsi la complémentarité des activités lexicales et métalexiques.

**7. Production d'écrits :** l'apprenti-lecteur est nécessairement conduit à produire de l'écrit. Il ne peut le faire qu'en mettant en œuvre l'expérience de la communication écrite qu'il tire de ses propres rencontres avec les textes et, en ce sens, l'écriture conduit en retour à mieux entrer dans les processus de lecture. Mais, à moins de confondre l'écriture avec la transcription de l'oralité, il ne peut y avoir de production sans la théorisation de la propre expérience de lecteur, une entrée non dans un système de codage mais dans un nouveau mode de pensée.

En résumé, il est clair que les techniques, pour essentielles qu'elles soient, ne sont que le produit des situations dans lesquelles elles sont nécessaires. Aussi les désaccords sur la lecture n'ont jamais pour raison première des considérations techniques mais des positions beaucoup plus fondamentales sur la manière d'apprendre et de construire ses savoirs. Les rencontres ne se font pas au hasard et la cohérence est certaine entre la logique du décodage et, dans un sens très large, une approche politique de l'éducation. En supposant que l'AFL ne dise plus rien contre

l'enseignement du système grapho-phonologique comme aide à l'apprentissage de la lecture, croit-on vraiment que d'autres désaccords ne s'exprimeraient pas sur la fonctionnalité, sur les BCD, sur la nature des textes, sur la place de l'écriture, sur la vie de la classe, sur la déscolarisation de la lecture ?

Et pourtant à l'AFL, on parle peu de la manière dont nos élèves rencontrent et utilisent des stratégies grapho-phonologiques. Il semble même que ce soit parfois un sujet tabou. Celui qui aurait envie d'en parler se sent toujours soupçonné de ne pas être ferme sur les principes ou de ne pas être assez performant dans la mise en place des conditions de lecture. On observe bien que les enfants, à un moment ou un autre, maîtrisent un système de correspondance entre l'oral et l'écrit, les plus malins en cachette, les naïfs ouvertement.

Ce « savoir-déchiffrer » serait-il le signe que la lecture est impossible sans lui et que nos élèves suppléent à nos carences pédagogiques et se le fabriquent en dehors de nous ? Proviennent-ils de nos interventions maladroitement, malgré notre désir et nos efforts, continuent d'induire et de rendre nécessaires de tels recours ? Ou est-il, ce que nous supposons, une conséquence du savoir-lire, quelque chose qui naît de la correspondance entre un système graphique organisé à travers les stratégies de lecture pilotées par le haut et un système phonologique mis en place par l'oral, quelque chose qui mérite alors vraiment le nom de grapho-phonologique puisqu'il s'établit entre le graphique et le phonologique ? Ce qui vérifierait l'autonomie fonctionnelle de l'un et de l'autre et déclenche des prurits chez les « métaphysiciens du phonocentrisme ».

Nous n'avons pas d'autres moyens, afin de tester cette hypothèse, que de contrôler davantage les situations dans lesquelles les enfants construisent leur lecture. Aussi, tous nos efforts portent-ils, d'une part, sur l'entrée dans les textes à partir des raisons qui les font rencontrer, donc aussi sur la « réalité » de ces textes et le statut inconditionnel de lecteur de l'apprenant, et, d'autre part, sur les démarches métalexiques qui permettent, à partir de l'activité lexicale, de mettre en réseau les éléments sur lesquels s'appuient les stratégies pour construire ce système graphique spécifique à la lecture d'où l'importance que nous

accordons aujourd'hui à un logiciel comme ELMO 0 en tant que moyen de travailler sur les textes à partir de leur lecture.

Nous avons la faiblesse, en outre, de trouver que les résultats des élèves sont satisfaisants, ce qui nous encourage à en faire davantage : ils lisent bien et savent utiliser des écrits larges ; et, même, ils savent déchiffrer et encore lire à voix haute ! Ce que pourraient prendre en considération nos censeurs pour questionner leurs certitudes ! De plus, nous provoquons des situations d'apprentissage nouvelles qui permettront à la recherche fondamentale de sortir du cercle dans lequel elle tourne en explorant des comportements induits par un enseignement pour décider de ce que devrait être l'enseignement. Enfin nous estimons que l'évolution des idées à laquelle nous participons, en liaison avec de nombreux partenaires préoccupés d'Education Nouvelle, contribue à la transformation, de toutes façons, indispensables des pratiques pédagogiques.

Aussi les polémiques qu'inaugure la revue *Pratiques* nous paraissent-elles dérisoires ! Pour ceux qui se préoccupent de lecture, l'adversaire n'est sûrement pas l'AFL ; un renouveau de l'enseignement du décodage, qui n'a pourtant jamais cessé, n'est pourtant pas non plus la solution ! Alors, pourquoi ?

Tout cela nous paraît extrêmement révélateur de l'état de l'opinion pédagogique et rejoint le propos de F. Richaudeau. C'est vrai que, depuis dix ans, sous des coups de boutoir convergents, les démarches traditionnelles de lecture ont été contestées au point qu'elles n'ont plus eu « droit de cité » dans le mouvement des idées. Le fameux consensus s'est établi contre elles. Leurs anciens porte-paroles se sont tus et n'ont pas été remplacés. Mais, pour autant, les pratiques n'ont pas suivi l'évolution du discours et nombreux sont ceux qui vivent les idées à la mode comme un arbitraire qui les met cruellement en contradiction avec ce qu'ils font. Si quelque chose venait enfin rompre l'accord et prouver que l'immobilisme est la meilleure manière d'être en avance au rendez-vous de la restauration ! Et c'est venu du côté où on ne l'attendait pas, d'une revue que nous apprécions. Le bruit s'est répandu comme une traînée : « On a maintenant la preuve que l'AFL se

*trompe et que la lecture va bien car Pynte a montré en 1983 que 90 en chiffres met plus de temps à être lu silencieusement que 20 et que la durée des fixations oculaires serait moins constante que le prétend François Richaudeau ! »*

Ouf ! On l'a échappé belle ! C'est vrai que ça change tout... On va continuer à décoder en paix !

Nous sommes désolés de personnaliser un moment le débat mais il est clair que, de toutes façons, il l'est ; ce n'est jamais la Science qui parle mais quelqu'un qui la fait parler. Cet article de *Pratiques* se réduit à la compilation d'un certain nombre de recherches dont on tire, pour la pédagogie de la lecture, des conclusions que n'oseraient pas donner les scientifiques qui les ont conduites. On élimine systématiquement les travaux qui pourraient induire des conséquences opposées. Ces résultats déjà sélectionnés peuvent aisément s'interpréter autrement et entrer dans un modèle différent. Cette compilation n'ouvre sur aucune perspective de changement et n'est donc ni un état de la question ni une problématique de recherche.

Finalement, ce qui est troublant, ce n'est pas qu'un article de ce genre existe, c'est qu'il puisse retenir l'attention. Et en cela, il est révélateur de la fragilité et du désarroi d'une opinion qui ne sait pas quoi penser par elle-même et qui attend que des « experts » aient fini de s'excommunier ou de se mettre d'accord pour repérer la direction dans laquelle elle pourrait s'engager. On est au spectacle : d'un côté la recherche et de l'autre l'action. Mais une recherche qui, dans le cas présent, ne porte pas sur l'action et qui a sa dynamique et son espace propres : recherche en psychologie, en linguistique, en neurologie ou en sociologie ; et dont les apports ne peuvent se réinvestir tels quels dans la pratique pédagogique. Ils peuvent seulement alimenter une problématique de recherche, laquelle se définit par ce qu'elle cherche à transformer.

Les enseignants engagés dans des recherches-actions questionnent les autres disciplines, en contestent quelques orientations, adaptent certains concepts, offrent d'autres réalités pour de nouvelles investigations, en bref, entretiennent avec les autres chercheurs des relations réciproques et stimulantes. Les enseignants non engagés dans des pratiques de transformation grappillent diverses « conclusions » d'autres disciplines sans même concevoir qu'ils

n'écoutent que ce qui les conforte dans leur immobilité et sans imaginer qu'ils y verraient autre chose s'ils étaient eux aussi en mouvement. Tant il est vrai qu'on ne comprend que ce qu'on transforme ! Et que c'est sans conteste ce qui manque le plus aujourd'hui... et que le consensus masquait. Et que les articles de *Pratiques* révèlent.

**Jean FOUCAMBERT** ■■■

**BIBLIOGRAPHIE :** 1. **Andreewsky, E.** (1980). *Pathologie alexique, les troubles de la lecture survenant chez les lecteurs confirmés*. in *Cinq contributions pour comprendre la lecture*, AFL, pp.73-94 / 2. **Jolibert, J.** (1984). *Former des enfants lecteurs*. Hachette / 3. **Khomsî, A.** (1985). *Stratégies métalinguistiques et traitement du mot écrit*. in *Actes du 2<sup>ème</sup> colloque de didactique et de pédagogie du français* (1983), INRP, Paris / 4. **Le Ny, J.-F.** (1979). *Vers un modèle de l'activité sémantique au cours de la lecture*, Colloque Toulouse Le Mirail / 5. **Levy-Schoen, A.** (1985). *Contraintes et libertés dans les comportements et les opérations de lecture*, Bull. Psycho. 375, pp.461-463 / 6. **Perfetti, C.-A.** (1982). *Contexte discursif, identification de mots et de capacité de lecture*, Bull. Psycho. 356, pp.571-578 / 7. **Pynte, J.** (1983). *Lire, identifier, comprendre*, Presses Universitaires de Lille, Lille

Tout a déjà été dit... mais comme personne n'écoute ! **André Gide**

Tout a été dit. Sans doute. Si les mots n'avaient changé de sens ; et les sens de mots. **Jean Paulhan**. *Clef de la poésie*