

Apprendre à lire : débat et acquis de la recherche

En décembre 2007, le service formation de l'INRP a organisé trois journées sur les méthodes de lecture et les difficultés d'apprentissage : en dressant un état des lieux des savoirs et débats sur le sujet, il s'agissait de s'interroger sur les échanges entre recherche, médiatisation et formation. Dans ce dossier vous trouverez les textes ou des résumés de quelques-unes des interventions (L. Rieben, M. Fayol, C. Dorison, S. Cèbe).

Pour retrouver l'ensemble des débats rendez-vous sur : <www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs>

Trente ans de recherches

Laurence Rieben

Trois décennies : c'est le temps qui s'est écoulé depuis le moment où j'ai été nommée professeur à l'université de Genève, poste complété par la codirection d'une école, *La maison des petits*, qui était rattachée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. À cette époque, pour apprendre à lire à leurs élèves, les enseignants genevois s'appuyaient sur la littérature enfantine, ils n'utilisaient pas de manuels. Et s'il n'y avait donc pas, comme en France, de débats autour des manuels, les discussions sur l'apprentissage étaient les mêmes. Quels étaient-ils ? Comment ont-ils évolué ? Distinguons ces trois décennies.

Les années quatre-vingt

Elles sont marquées par des positions divergentes entre les praticiens et les chercheurs. Dans les écoles, le discours dominant, inspiré par des ouvrages français¹ était celui du rôle essentiel du contexte dans la compréhension, ce qui conduisait les enseignants à pratiquer la « devinette linguistique ». Du côté des chercheurs, principalement anglo-saxons², des travaux mettaient en évidence que l'effet facilitateur du contexte est faible et que ce sont essentiellement les moins bons lecteurs qui font appel au contexte. D'autres recherches³ vont à l'encontre de l'idée que les lecteurs lisent sans traiter les mots en détail et mon-

trent, au contraire, que l'identification des mots est extrêmement importante, y compris chez les bons lecteurs qui fixent quasiment tous les mots. Autre donnée des recherches⁴ : l'importance de la conscience phonologique. Dès les années quatre-vingt, beaucoup de travaux établissent que la conscience phonologique est positivement corrélée avec l'apprentissage de la lecture. Le lien est dans les deux sens : travailler la conscience phonologique aide les enfants à entrer dans la lecture et, devenir lecteur, favorise la prise de conscience phonologique.

Pour faire connaître ces recherches j'ai publié avec Charles Perfetti, *L'apprenti lecteur* (1989) qui traitait pour l'essentiel de la conscience phonologique et des phases dans l'identification des mots. Il n'a pas été accueilli chaleureusement ! Mais, même si le code avait été négligé, il ne s'agissait pas, pour autant, d'abandonner les acquis des recherches montrant l'importance du sens. Cela m'a incitée, dès la fin des années quatre-vingt et dans le cadre de recherches dans l'école dont j'avais la charge, à explorer une situation didactique inspirée par un travail réalisé par Christiane Clesse (1977). Il s'agissait de travailler à la fois la compréhension, le passage de l'oral à l'écrit, les liens entre lecture et écriture et, en même temps, l'acquisition des correspondances graphème phonème et la conscience phonologique.



Laurence Rieben, psychologue, professeur honoraire de sciences de l'éducation (université de Genève), a notamment travaillé sur l'acquisition de la langue écrite, l'apprentissage de la lecture et les pratiques précoces d'écriture. Parmi ses dernières publications : « Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonologique : une étude longitudinale chez des enfants de cinq ans » in *Éducation et francophonie*, 34, 2006, 103-124 ; « Le XXI^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? » in *Formations et pratiques d'enseignement en question*, 1, (2004) 17-25.

1. Ceux de J. Foucambert (1989) et E. Charmeux (1975) notamment.
2. Perfetti et Roth (1981).
3. Just et Carpenter (1987).
4. Une méta-analyse de Stanovich (1992).

Les années quatre-vingt-dix

On constate un rapprochement entre les travaux des chercheurs et les discours pédagogiques. Les ouvrages destinés aux formateurs et aux enseignants sont plus équilibrés que ceux de la décennie précédente. L'intérêt pour le décodage ne signe pas un retour en arrière, il se présente comme complémentaire au travail sur la compréhension et la production du sens. Ce rapprochement a sans doute été possible parce que les thèmes des chercheurs se sont rapprochés des souhaits, des besoins du terrain. Ainsi les chercheurs s'intéressent-ils à la différenciation entre le lecteur adulte et l'apprenant, à la place de la langue orale, aux liens entre identification et compréhension, aux situations de classe, aux différences individuelles, aux relations entre lecture et écriture. Et il y a davantage de recherches francophones.

Les recherches en situation de classes

Nous avons mis en place un dispositif expérimental à *La maison des petits* autour de la situation du texte de référence (cf. encadré). Même si nous ne contrôlions pas toutes les variables, nous avons observé de manière extrêmement fine comment les enfants cherchaient des mots dans le texte, comment ils les copiaient, quelles relectures ils faisaient... Il y avait un observateur par enfant (à ce moment-là les futurs enseignants genevois devaient, dans le cadre de leur formation, participer à une recherche). Quatre bilans dans l'année (en novembre, janvier, mars, mai) nous ont permis de vérifier que les enfants avaient progressé

La situation didactique initiale

Un déroulement en cinq étapes

1. *Expression orale* à partir d'un album illustré : émission d'hypothèses à partir des images
2. *Lecture* du texte par l'enseignant
3. *Élaboration* d'un texte de référence : dictée collective à l'adulte d'un texte long qui est l'histoire revue et commentée par l'ensemble de la classe. Cette phase, qui prend du temps, permet un important travail sur le passage de l'oral à l'écrit. Les enfants observent la manière dont l'enseignant écrit le texte au tableau : il y a des commentaires, des reformulations...
4. *Dessin* d'un épisode de l'histoire par chaque enfant et projet oral d'écriture : « Moi je veux dessiner et ensuite écrire : c'est quand le petit garçon a son goûter d'anniversaire que quelqu'un renverse un verre d'eau etc. »
5. *Écriture* du commentaire par l'enfant (recherche et copie de mots). La consigne était : « Maintenant vous allez écrire un commentaire à votre dessin, on sait bien que vous ne savez pas encore bien lire et écrire, mais vous pouvez vous aider en allant chercher les mots dont vous avez besoin dans le texte de référence »

L'ensemble se déroulait avec des enfants non-lecteurs, en deuxième enfantine équivalent de la grande section de maternelle (5-6 ans) et en première primaire équivalent du cours préparatoire (6-7 ans), trois fois par semaine, pendant 30 à 40 minutes, sur une durée d'environ trois semaines.

dans la connaissance des lettres et la conscience phonologique, alors qu'ils étaient dans un environnement où il n'y avait pas d'apprentissage systématique de ces deux composantes. Il restait cependant impossible de dire si cette progression était le résultat de cette situation de travail ou d'autres apprentissages extérieurs à la situation. De manière rétrospective cette recherche est critiquable : comment discriminer les effets de cette pratique sans comparaison avec d'autres pratiques et alors qu'il ne s'agit pas d'un travail quotidien ?

La prise en compte des différences individuelles

Nous avons constaté d'importantes différences de résultats entre enfants. Presque dix ans plus tard, ces mêmes variations s'observent : on a des empan qui vont de zéro (des enfants qui ne sont pas du tout capables de découper le langage oral, qui n'ont aucune conscience phonologique) à des performances maximales. Dans la situation du texte de référence, nous avons pu mettre en évidence sept principales stratégies adoptées par les enfants pour chercher les mots dans le texte : des plus élémentaires (copies aveugles, localisation dans le titre...) aux plus complexes (copies voulues). Ces stratégies montraient des étapes dans un développement et un cheminement, sans pour autant être structurées comme des stades. En effet, un enfant pouvait utiliser plusieurs stratégies et, dans l'analyse, nous avons raisonné en termes de dominance. Grâce à ce type de recherche, il a été possible de faire apparaître le fait que tous les enfants n'utilisaient pas les mêmes procédures, n'avaient pas les mêmes évolutions dans le temps. Mais il reste encore beaucoup à faire pour mieux connaître ces différences individuelles.

Les relations entre lecture écrite

La richesse de la situation didactique de Christiane Clesse, que l'on peut qualifier de complexe, c'est l'interaction entre la production du sens, l'utilisation des connaissances du code et la conscience phonologique. C'est aussi l'association de l'écriture à la lecture. C'est très exigeant : les enfants devaient chercher les mots dans le texte, se repérer, relire très fréquemment, ne pas perdre le fil, etc. Nous leur demandions toujours : « Maintenant, tu as besoin de quel mot, tu vas chercher quoi ? ». C'est dans cette décennie que l'on a commencé à insister sur l'intérêt des relations entre lecture et écriture. Les apprentissages de la lecture et

de l'écriture sont-ils simultanés ou décalés ? Les résultats diffèrent selon les sources. En France et dès le XVIII^e siècle, quelques pédagogues ont insisté sur la nécessité de faire écrire les enfants très tôt. En Allemagne, il existe des méthodes proposant de commencer par l'écriture. Nous-mêmes avons été inspirés par des travaux venant des États-Unis, plus précisément des propositions de Carole Chomsky qui considérait qu'il fallait faire écrire les enfants dès qu'ils avaient quelques connaissances sur le nom des lettres, même tout à fait minimales. C'est ce que l'on a appelé, sans doute maladroitement « l'écriture inventée » (cf. encadré). C'était avant les travaux d'Émilía Ferrero.

Malgré ces avancées des années quatre-vingt-dix, nous manquons encore de recherches en situation de classes et surtout d'études comparatives : des observations intéressantes sont fournies, mais il n'y a pas de dénominateur commun pour savoir si une pratique est plus efficace qu'une autre. Il y a aussi une insuffisance de travaux sur les différences individuelles, en particulier au niveau de la compréhension. Concernant les relations entre lecture et écriture, des recherches distinguant les trois niveaux (lettres, mots, textes) font encore défaut.

Depuis 2000

Des études comparatives entre différentes méthodes d'apprentissage-enseignement de la lecture apparaissent. Le XXI^e siècle est le début des méta-analyses c'est-à-dire de travaux s'intéressant à un grand nombre de recherches pour comparer leurs résultats. Ces études sont principalement anglo-saxonnes. Une étude de grande ampleur, commandée par le congrès américain, a été publiée en 2001⁵. Cinquante-deux recherches ont été retenues pour comparer des programmes assurant explicitement un enseignement sur la conscience phonologique à des programmes qui n'en comportaient pas. Ces comparaisons sont très délicates parce que ces programmes se distinguent sur différents points et la façon dont la conscience phonologique est enseignée est aussi variable. Il faut beaucoup de précautions pour ne comparer que des études comparables. Les résultats montrent que les méthodes qui enseignent la conscience phonologique produisent des effets sur cette conscience phonologique. C'est heureux ! Ils trouvent aussi un effet positif de ce travail sur la conscience phonologique sur la lecture de mots et également sur la compréhension (sans doute parce que

Justifications de l'importance de l'écriture précoce dans les années quatre-vingt-dix

Toutes les activités qui comportent des phases de dictée à l'adulte, d'écriture précoce, permettent de réaliser que l'écrit code de la parole (compréhension du principe alphabétique). Elles permettent de prendre conscience des problèmes de segmentation (intra- et inter- mots). Elles nécessitent des relectures qui facilitent l'apprentissage de la lecture. Elles sont très motivantes et permettent des productions personnelles.

Des travaux ont montré des corrélations significatives entre « écriture inventée » et conscience phonologique, entre « écriture inventée » et identification de mots. Des épreuves « d'écriture inventée » sont même devenues des tests de conscience phonologique !

les mots sont mieux identifiés). Un autre travail sur trente-quatre études montre un effet positif de l'enseignement phonique : diverses méthodes comportant un enseignement systématique des correspondances graphèmes phonèmes ont été comparées à des méthodes qui n'en comportent pas. Les effets sont positifs sur la lecture de mots, sur l'orthographe de mots et sur la compréhension.

Une méta-analyse très récente (2006), réalisée par des Anglais⁶, a adopté deux principes de travail très intéressants. D'abord la « randomisation », de l'anglais *random* signifiant hasard. C'est un principe qui cherche à introduire le hasard dans les comparaisons et pour cela ne prend pas en compte les travaux réalisés dans des classes avec des enseignants très mobilisés, voire militants mais ne retient que des études où les programmes d'enseignement ont été attribués par hasard. Ceci réduit considérablement le nombre de travaux. Le second principe est la prise en compte de la littérature grise, c'est-à-dire des travaux qui n'ont pas été publiés. En effet, les recherches qui montrent qu'il n'y a pas d'effet, qui ne permettent pas de conclure sur le plan statistique et méthodologique ne sont, en général, pas publiées. Or cette absence de conclusion est quand même importante. Cette méta-analyse confirme les travaux américains précédents sur la supériorité des approches phoniques avec un effet de l'ordre de 12 %. Ce pourcentage signifie qu'il y a d'autres variables, très importantes, qui contribuent à l'efficacité d'une méthode. Il ne faut pas l'oublier ! Pour les quatre études à disposition, les chercheurs anglais ne trouvent pas d'effet de supériorité des méthodes phoniques sur la compréhension (ce qui est différent de l'étude américaine). Il semble que, quand on contrôle mieux les études, la supériorité des effets est moindre. Enfin, pour trois études, il est montré qu'il n'y a pas de différences significatives entre les effets des méthodes phoniques synthétiques et ceux des méthodes phoniques analytiques.

5. Ehri et al. (2001).

6. Torgerson, Brooks et Hall (2006).

L'émergence de la catégorie de dyslexie dans le champ pédagogique

L'utilisation de la catégorie de dyslexie pour penser les échecs des écoliers dans l'apprentissage de la lecture commence au début des années cinquante. Jusqu'alors l'usage de cette catégorie médicale concernait principalement des pathologies d'adultes. Les recherches menées conjointement par les équipes du psychiatre Julian de Ajuriaguerra et du psychologue René Zazzo jouent un rôle fondamental dans cette évolution. D'une part, à leur suite, plusieurs méthodes de rééducation de la dyslexie vont être inventées et diffusées. D'autre part, ces travaux opèrent une distinction entre dyslexie et débilité, ce qui permet la mise en question du diagnostic de débilité porté sur certains élèves en échec. L'enjeu est important : le diagnostic de débilité conduisait en classe de perfectionnement, celui de dyslexie justifie seulement une rééducation.

Les rééducations de dyslexie sont proposées, dans des consultations hospitalières, et dans les premiers CMPP, par des orthophonistes, dont la profession est officiellement reconnue en 1964. Mais à l'intérieur de l'Éducation nationale, des responsables et des enseignants du secteur de l'enseignement spécialisé s'accordent à penser qu'une partie des dyslexies ont des causes « pédagogiques » et peuvent être rééduquées par des enseignants. Ce seront, à partir de 1961, les rééducateurs en psychopédagogie (RPP). Leur culture professionnelle est très proche de celle des orthophonistes. Pendant une brève période un partage harmonieux semble possible entre orthophonistes et enseignants rééducateurs. Mais, dès la fin des années soixante, la rééducation de la dyslexie va constituer une part importante du travail des orthophonistes libéraux. Ils seront très critiques lors de la mise en place des GAPP (groupes d'aide psychopédagogique) en 1970, qui vise une généralisation de l'offre interne à l'éducation nationale.

À la fin des années soixante, le sens de la référence à la catégorie de dyslexie dans l'interprétation des échecs va être fortement modifié. La prise de conscience de l'importance du nombre des redoublements à l'école primaire conduit à une mise en question des explications des échecs par des causes individuelles. La catégorie de dyslexie commence alors à être soupçonnée de contribuer à masquer les causes pédagogiques et sociales des échecs massifs à l'école primaire.

Catherine Dorison

Université de Cergy-Pontoise, IUFM de Versailles

Que conclure ?

Malgré ces recherches comparatives, nous manquons encore beaucoup de résultats. L'élément le plus stable est la supériorité des méthodes phoniques sur les méthodes non phoniques, mais il est difficile d'aller au-delà, et c'est finalement peu de chose pour pouvoir tenir un discours sur ce qu'on devrait pratiquer en classe. Ces études comparatives présentent des difficultés méthodologiques et même éthiques. Comment *randomiser* une étude si l'on fait l'hypothèse qu'une méthode est moins performante qu'une autre ? Il faudrait aussi définir beaucoup plus finement les méthodes. L'opposition globale *versus* phonique a vraiment vécu, il faut aller voir avec beaucoup plus de détails comment on analyse ce qui se passe véritablement dans les classes. L'analyse de méthodes devrait être multidimensionnelle

pas seulement dichotomique (globale vs phonique ou d'autres dichotomies).

Il faudrait envisager plusieurs dimensions et juger du poids respectif de chacune d'elles non pas dans une vision binaire alternative mais dans la perspective d'un continuum. Cinq dimensions semblent importantes. La relation entre l'oral et l'écrit : met-on l'accent sur le lien entre les deux ou davantage sur l'écrit seul ? Une autre dimension est le sens du traitement de l'information : met-on l'accent sur la synthèse ou sur l'analyse ? C'est peut-être secondaire, peut-être pas, il faudrait vérifier. Une troisième dimension est le poids donné au traitement des différentes unités linguistiques : travaille-t-on beaucoup sur les graphèmes, les plus petites unités ou davantage au niveau des textes ? Les caractéristiques de la situation didactique sont encore une quatrième dimension : met-on l'accent sur les exercices et dans quelle quantité ? Travaille-t-on sur des situations complexes ? Cinquième dimension : la relation entre lecture et écriture. L'accent est-il mis uniquement sur la lecture avec quelques séquences sur l'écriture ou a-t-on des situations permettant de travailler les deux ? On le voit, des progrès sont à faire pour analyser beaucoup plus finement les méthodes et les comparer.

Quelques défis

Un postulat de départ : l'enseignement de la lecture ne doit pas être envisagé selon les méthodes employées par les enseignants. Il faut considérer l'ensemble des composantes qui régissent l'apprentissage de la lecture et aussi la manière dont les professionnels sont capables, dans leurs classes, d'agencer ces différentes composantes de façon équilibrée, dynamique et différenciée (vu l'importance des différences individuelles). Mais, même si la recherche a beaucoup avancé en trente ans, il reste très difficile de fonder cette position. Il faudrait des modèles d'ensemble sur les questions d'apprentissage de la lecture. Si les composantes prises isolément ont été beaucoup étudiées, ce n'est forcément de manière isolée qu'elles sont acquises par les élèves et présentées en classe. Il faudrait donc développer des recherches expérimentales comparatives en situation de classe. Il serait également nécessaire de réaliser davantage de travaux prenant plus spécifiquement en compte les différences individuelles. Quelques conditions impératives pour atteindre ces objectifs : davantage de crédits de recherche, des programmes internationaux francophones et une participation des enseignants à la recherche, institutionnellement admise. ■

Les apports de la psychologie

Michel Fayol

Quels sont les apports de la psychologie depuis les années soixante et soixante-dix ? Si des milliers d'articles en psychologie sont publiés chaque mois, la plupart ne sont lus que par quelques spécialistes. Mais, curieusement, un petit nombre d'articles a un retentissement considérable. À certains moments de l'histoire, certains résultats ont des répercussions importantes, bien supérieures à d'autres tout aussi intéressants et publiés par des gens tout aussi éminents. Sans doute ne rencontrent-ils pas les mêmes problématiques sociales. Ainsi en est-il du problème de la lecture qui s'est, à un certain moment, posé : par rapport à cette question qui n'était pas vraiment récente on a vu apparaître des nouveaux résultats et de nouveaux modèles. Pourquoi ?

Les années soixante et avant

Tout se passe dans les années soixante et semble bien lié à la démocratisation du collège qui modifie les objectifs assignés à l'apprentissage de la lecture (pas encore à l'enseignement mais bien à l'apprentissage). L'accès au collège d'un plus grand nombre d'élèves signifie l'exigence d'habiletés, de compétences pour l'ensemble des élèves et non plus seulement pour quelques-uns. L'activité de compréhension est la première concernée : elle va peu à peu dominer, réduire l'importance de la lecture à haute voix et privilégier la lecture silencieuse. Bien plus, la lecture va devenir un instrument d'apprentissage : au collège, l'essentiel des apprentissages dans les différentes disciplines se réalise à travers la lecture, ce qui requiert un haut niveau de maîtrise. Ces deux dimensions sont fondamentales. Il faut y ajouter à la fin des années quatre-vingt, l'apparition des évaluations et l'idée de pilotage par les évaluations. Ces évaluations, nationales et internationales, obligent les pays et les régions à réagir. La Suisse y a été confrontée, l'Allemagne aussi, la France va l'être prochainement. Ce cadre général aide à comprendre pourquoi les travaux sur l'arithmétique, qui sont aussi nombreux, n'ont intéressé presque personne pendant quarante ans ! (les questions d'écriture et de rédaction non plus).

À la fin de la seconde guerre mondiale, la psychologie abordait de manière expérimentale essentiellement l'étude de la mémoire,

notamment la mémoire des mots. La perspective dominante, sans être exclusive, était behavioriste ou associationniste, ou les deux, quand surgit la « révolution Chomsky ». Dans un petit article, un brûlot qui va avoir une célébrité immédiate, Chomsky tue littéralement la conception de Skinner, le représentant le plus éminent du behaviorisme. Le raisonnement est terrible : tout ce qui a été fait jusqu'à présent sur le langage ne permet pas d'expliquer ce qu'est le langage, défini comme la capacité de comprendre et de produire tous les énoncés nouveaux, créés et non imités par répétition. En quelques mois toutes les connaissances accumulées, que nous retrouvons aujourd'hui, se trouvent fragilisées, dégageant de nouvelles perspectives.

En conséquence, au milieu des années soixante, différents courants travaillent en parallèle. Il y a Piaget à Genève dont la pensée est bien diffusée et utilisée par la linguistique ou la pédagogie, sans que rien de fondamentalement nouveau ne soit produit. Un autre courant initié par Emilia Ferreiro s'intéresse de plus près aux questions de lecture et d'écriture. Il est très minoritaire mais va avoir une forte importance pour les problématiques de l'écriture particulièrement dans certains pays. Malgré tout, il n'aura jamais le poids qu'ont eu, par exemple, les approches phonologiques. C'est sans doute dû à des faiblesses méthodologiques, à une technique de preuve insuffisante pour être recevable dans les revues internationales. Ce courant a pourtant apporté un certain nombre d'idées qu'on aurait tort de négliger. Il a inspiré des chercheurs comme Jean-Marie Besse ou Jacques Fijalkov. Un deuxième courant très faible, à la fois en nombre de chercheurs impliqués et en publications, travaille sur la compréhension. Il faut attendre les années quatre-vingt pour que l'étude de la compréhension se développe en France¹ où elle reste très minoritaire. Or la compréhension joue un rôle nodal et toutes les évaluations se font sur la compréhension : ce qui montre que les recherches ne vont pas spontanément vers des questions prioritaires pour l'école.

La fin des années soixante-dix

L'essentiel s'est joué quand la psychologie cognitive a pu se doter d'un modèle général de recherche. La psychologie cognitive est un « nouvel idéalisme » : c'est l'idée que l'esprit peut être abordé de manière scientifique. À la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, deux publications celle de Beauvois et Dérouesné en France et celle de



photo Café Pédagogique

Michel Fayol, professeur à l'université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand 2, est directeur du Laboratoire de psychologie sociale et cognitive (Lapsco) CNRS (UMR 60 24). Il a enseigné douze ans comme instituteur avant de devenir chercheur, il est membre de l'Observatoire national de la lecture.

1. Voir Ehrlich et Rémond.

Shallice en Angleterre, bouleversent le paysage scientifique, en donnant l'idée de ce que pourrait être une étude objective du fonctionnement de l'esprit. Première idée, il est possible d'étudier le fonctionnement de l'esprit sans faire nécessairement appel à des références anatomiques. Cette approche fonctionnelle constitue une rupture très forte avec la neurologie (la neuropsychologie alors se situe en contrepoint par rapport à la neurologie). Deuxième idée, plus spécifiquement appliquée à la lecture : il existe deux types de procédures pour lire. Une voie directe qui permet de traiter directement la forme des mots sans passer par un déchiffrement. Une voie indirecte qui est celle du décodage, de l'assemblage. Chacune d'entre elles est autonome, comme l'atteste le fait qu'elles peuvent être chacune atteinte indépendamment de l'autre. Aujourd'hui ce modèle à deux voies reste dominant même s'il est à la fois modifié et discuté.

Comme, sur le plan de l'apprentissage, l'objectif est la compréhension, Smith, Goodman et en France, Foucambert (qui se réfère explicitement à Smith) ont estimé qu'il était possible d'éviter de perdre du temps avec le décodage. Ils ont proposé d'aller directement vers un traitement de la forme globale des mots en s'appuyant sur cette forme et sur le contexte². S'est alors développée une approche pédagogique qui était à l'époque, sur le plan scientifique, assez légitime. En effet, il n'y avait pas de raisons de penser que, dans un premier temps du moins, il ne soit pas possible d'avoir une aperception globale des mots. Mais, toute une série d'expériences va prouver que les effets de contexte sont dominants chez les plus faibles lecteurs et pas chez les bons. Chez les bons lecteurs le contexte a un impact mais il est faible car c'est le décodage lui-même (l'identification des mots) qui est le plus rapide. Concernant la possibilité de reconnaissance des mots à leur allure générale, il a également été montré que l'appui sur la forme globale qui fonctionne pour les premières reconnaissances (logographiques) traite les mots comme des dessins (si Coca-Cola n'est pas écrit comme sur le « logo », l'enfant ne le reconnaît plus). La forme globale ne permet ni de reconnaître le même mot sous les différentes écritures, ni de l'identifier avec précision car trop de mots ont des formes équivalentes. Personne, aujourd'hui, ne défend plus cette conception de l'apprentissage de la lecture. Mais les études relatives à la forme des mots se poursuivent. Il y a toujours des publications, notamment sur les points de fixation de l'œil. (Où se pose l'œil pour assurer, avec le maximum d'efficacité, l'identification des mots ? Comment utilise-t-on la forme des mots ? Y a-t-il des moments où elle facilite le traitement ? Toutes les lettres comptent-elles ?). Il existe un nombre considérable de travaux publiés dans d'excellentes revues, dont personne, même dans le public enseignant, n'entend parler. L'approche indirecte l'a emporté.

Cette voie indirecte est aujourd'hui considérée comme la voie d'excellence pour l'apprentissage de

la lecture. L'essentiel des arguments repose sur deux types de preuves³. Des observations anciennes ont fait apparaître des corrélations entre les performances en lecture et les performances phonologiques. Des suivis longitudinaux ont renforcé ces observations : les enfants qui ont les meilleures performances phonologiques, vers cinq ans, sont aussi ceux qui apprendront le mieux et le plus vite à lire. Autre point essentiel : des études montrent qu'un entraînement phonologique, notamment en grande section, est corrélé à une amélioration de l'apprentissage de la lecture ; ce bénéfice se répercute aussi sur la compréhension plusieurs mois ou plusieurs années après. Quand on regarde de très près, l'amélioration n'est pas totale, mais des travaux affirment que, quand des élèves en grande difficulté ou à haut risque ont un entraînement phonologique sur des durées longues, on observe une amélioration considérable de l'apprentissage. C'est donc une approche pertinente pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage importantes.

Ces résultats conduisent à s'interroger sur les méthodes car ces travaux ne renvoient pas à des méthodes : ils concernent des outils, des techniques. Une méthode est un ensemble beaucoup plus vaste et ambitieux. La « méthode naturelle », par exemple, est une philosophie générale de la manière dont doit se faire l'approche de la lecture et de l'écriture, où l'utilisation du langage écrit se fait dans une perspective de communication. Rien n'empêche, dans cette perspective d'utiliser des outils, des instruments qui permettent de travailler de manière spécifique certains aspects de l'apprentissage. Aucune approche, en termes de méthodes, n'est incompatible avec l'utilisation d'instruments ou d'exercices précis. La question est celle de l'utilisation de ces outils (Quand ? Comment ? Combien de fois ? Avec quel matériel ?). C'est un point très important.

Ces résultats de recherches posent un autre problème : celui du statut de ce qui est fait au cycle 2, entre cinq et huit ans. S'agissant de conscience phonologique, de connaissance des lettres de l'alphabet, de mise en relation des deux, il est impératif de s'interroger sur la manière dont ces apprentissages vont se réaliser et surtout dont vont être prises en compte les différences interindividuelles qui sont considérables dès la moyenne ou la grande section de maternelle. Une étude⁴ montre très clairement qu'un entraînement systématique, parfois long (six mois et plus), avec des élèves faibles produit des effets bénéfiques. L'organisation par cycle permettait de gérer les différences interindividuelles et le travail d'entraînement.

Des approches moins connues

Le courant sur la compréhension est important. Il nous apprend que les activités de compréhension ne dépendent pas de la lecture : la compréhension débute bien avant que le travail sur la lecture ne commence et s'exerce sur bien d'autres champs. Le problème est celui de la mise en conjonction d'une

2. Cette perspective idéovisuelle est déjà présente aux États-Unis depuis 1896.

3. Les arguments ont d'abord été apportés par des chercheurs anglo-saxons puis, en France, par Lécocq, Gombert, Sprenger-Charolles, etc.

4. Torgesen.

activité de lecture d'un côté et d'une activité de compréhension de l'autre. Et ce point de jonction continue à faire problème. Peut-on enseigner la compréhension, apprendre à comprendre ? Il semble que oui, mais les travaux sont peu nombreux. Des études récentes⁵ bientôt disponibles, affirment qu'il est possible d'initier les enfants au traitement des inférences et anaphores et d'améliorer leur activité de compréhension en travaillant sur des images ou sur des textes présentés oralement.

Ce courant pose le problème des relations entre la lecture comme travail sur le code et la compréhension. Le déchiffrement s'exerce-t-il sur des mots ou configurations isolés pour, peu à peu, aller vers le traitement de toutes petites phrases puis de deux phrases, puis du texte ? Part-on d'un texte, qui peut être littéraire ou produit par les élèves, pour en extraire des mots et pour aller, à partir de ces mots, vers une analyse de leurs structures ? Quelle est l'approche la plus efficace ? Question que personne ne sait résoudre aujourd'hui. Problème de méthode, de technique, d'outillage ? Certains résultats suggèrent que l'approche en termes de fusion serait plus efficace sur l'apprentissage de la lecture, en tout cas en anglais. Cette question des rapports entre compréhension et traitement du code reste une question encore peu et mal traitée.

D'autres questions ne sont pas suffisamment abordées. Par exemple : l'approche grapho-phonologique explique l'apprentissage de la lecture au tout début, c'est-à-dire l'apprentissage du décodage, mais aussi l'apprentissage du lexique orthographique. Comme si la même procédure favorisait un apprentissage qui restera disponible toute la vie (et permettra de toujours décoder des mots nouveaux) et conduisait, en même temps, à la mémorisation de formes orthographiques. Ces formes occupent-elles une place particulière dans le cerveau ? Y a-t-il une aire visuelle, construite par l'apprentissage, et spécifiquement dédiée à la forme orthographique des mots ? On sait que cette zone n'est pas observée chez les analphabètes, mais les travaux sont encore en cours⁶. Cette question n'est pas superflue puisqu'en français, le problème de la forme orthographique des mots se pose surtout lors de la production (la lecture pouvant s'appuyer sur des configurations orthographiques probablement assez approximatives)⁷.

Ceci pose le problème des relations entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture et notamment la question d'une utilisation précoce de l'écriture. L'écriture pourrait être un moyen « naturel » d'obliger les élèves à faire de la décomposition en syllabes, en phonèmes. Certains travaux⁸ suggèrent que l'utilisation précoce de l'écriture conduirait à des améliorations, non seulement dans la graphie, mais dans la conscience phonologique. La pratique précoce de l'écriture pourrait aussi avoir un effet positif sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. Les résultats disponibles restent, aujourd'hui encore, insuffisamment probants et trop peu nombreux. Il se pourrait aussi que la pratique de

l'écriture des mots, contribue à leur mémorisation. Cela semble plus clair même si les résultats ne sont pour l'instant guère plus probants. La « méthode naturelle » de Freinet a probablement beaucoup bénéficié de l'utilisation de l'imprimerie : la décomposition était imposée par la technique utilisée, et pouvait rester implicite. Ce qui conduit à être prudent lorsque l'on affirme qu'il faut privilégier les apprentissages explicites. Si l'on contraint suffisamment l'environnement, on peut induire des apprentissages implicites tout aussi efficaces et pouvant être repris ensuite de manière explicite.

Le problème des relations entre lecture et écriture se repose aujourd'hui d'une manière très claire. L'écriture influe-t-elle positivement sur la lecture ? Et inversement, la lecture a-t-elle une influence en retour, et à quel moment ? Certains travaux semblent montrer un effet à court terme sur l'apprentissage de la lecture et un effet en retour de la lecture sur l'apprentissage de l'orthographe et de l'écriture. Mais toutes les données ne sont pas encore disponibles.

Le rôle des enseignants ?

C'est une question qui n'est presque jamais abordée. La psychologie a mis en évidence l'importance de la dimension phonologique, de la connaissance des lettres et la nécessité de travailler les deux. Elle a fait apparaître la possibilité d'influer sur la compréhension et de la travailler très tôt. Elle montrera très probablement l'importance de l'écriture, même si celle-ci n'est pas encore établie. Tous ces travaux sont réalisés sans que soient réellement prises en compte les interventions des enseignants ou comme si toutes les interventions se valaient. C'est une faiblesse considérable. Il faudrait parvenir à évaluer, non pas seulement les méthodes, mais les outils et la manière de les utiliser. La formation des maîtres pourrait s'intéresser d'une manière très précise aux outils qu'il est possible de fabriquer par exemple dans le champ de la compréhension⁹. Et comme ces outils ne sont pas indépendants de l'utilisation que l'on en fait, il faudra bien étudier la manière dont les enseignants s'en servent. Non pas pour évaluer les enseignants, ce n'est pas le problème, mais pour déterminer comment utiliser les outils de manière optimale.

C'est ici que la différence entre méthodes et techniques prend toute son importance. Le choix de la méthode ne suffit absolument pas à assurer les apprentissages. C'est l'utilisation de certains outils qui permet de garantir les apprentissages. Les choix philosophiques, méthodologiques des enseignants sont sans doute compatibles avec tous ces différents outils. Si les maîtres peuvent rester libres dans ces choix méthodologiques, il faut veiller à ce qu'ils utilisent certaines techniques, certains outils et évaluer cette utilisation. Il faut, pour cela, élaborer des programmes de recherche susceptibles d'être évalués par des experts internationaux exigeants sur la fiabilité des données recueillies. ■

5. Bianco à Grenoble.
6. Morais et Dehaene.
7. C'est ce que défendait Perfetti en 1992 et que suggèrent de récents travaux anglais.
8. Les plus célèbres sont ceux de Treiman.
9. Voir les activités élaborées par les CRDP de Dijon pour l'ensemble du cursus élémentaire, activités papier crayon que les maîtres peuvent mettre en œuvre dans leurs classes.



Sylvie Cèbe est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Genève (faculté de psychologie et de sciences de l'éducation), elle a été maître de conférences et directrice adjointe de l'IUFM de Lyon.

Outiller les PE2 en formation initiale

Sylvie Cèbe

Placés dans l'urgence de former des praticiens efficaces en peu de temps, tous les formateurs d'enseignants sélectionnent les contenus qu'ils jugent incontournables pour une entrée réussie dans le métier. Ces choix sont le plus souvent empiriques puisqu'on sait encore peu de chose sur le développement des enseignants débutants. Nombreux sont ceux qui optent pour la présentation, à l'IUFM, de scénarios didactiques fondés sur les recherches les plus récentes et qu'ils estiment les plus efficaces pour favoriser les apprentissages des élèves. Ces scénarios sont assez proches de ceux que les stagiaires observent chez les maîtres formateurs. Toutefois cette option mérite d'être discutée pour plusieurs raisons : elle ne prend pas en considération les compétences encore balbutiantes des débutants ; en livrant le produit fini, elle fait bon marché des étapes intermédiaires de sa construction ; elle minore le fait, propre à tout développement y compris professionnel, qu'il ne suffit pas ni de « faire voir » ni de « voir faire » pour savoir faire à son tour.

C'est avec cet éclairage que l'on peut mieux comprendre ce que veulent dire les stagiaires quand ils jugent la formation à l'IUFM « trop théorique », terme que certains stagiaires ne définissent pas tout à fait comme les formateurs. Par exemple, Anna, PE2 en 2006, disait : « Oui, bien sûr que tous les formateurs nous donnent des outils et des jolies séquences et ils croient que c'est pratique, mais c'est des choses complètement utopiques, c'est des choses qu'on ne peut pas faire parce qu'on n'en est pas encore capable ». On le voit ce n'est pas le côté « théorique » qu'ils critiquent mais le fait que les pratiques données pour modèles, efficaces, fondées théoriquement et scientifiquement prouvées, sont inapplicables par eux.

De ce qui précède on aura compris que ce ne sont ni les pratiques expertes ni les théories ni les résultats de recherche qui servent de point de départ à nos dispositifs mais les caractéristiques du développement professionnel des débutants. Ces derniers, contrairement à leurs aînés expérimentés, engagent toutes leurs ressources physiques, intellectuelles et émotionnelles dans la gestion de la classe et ne disposent d'aucune routine procédurale et ce n'est qu'une fois que ces routines sont disponibles qu'ils peuvent s'intéresser à d'autres dimensions que leur propre développement professionnel. La construction des dites routines repose sur l'activité professionnelle elle-même (la sienne ou celle des maîtres-formateurs) mais elle suppose aussi l'aide des formateurs : ce sont eux qui aident les débutants à redécrire leurs réussites

en actes et leurs difficultés pour mieux les comprendre et mieux les infléchir.

Pour atteindre cet objectif, avec un collectif de formateurs de l'IUFM de l'académie de Lyon, nous avons pris le parti de ne pas « trop en demander » aux débutants, de réduire, pour un temps les degrés de liberté, de ne pas exiger d'eux qu'ils mettent immédiatement en œuvre les pratiques expertes de leurs aînés mais des pratiques réalistes compte tenu de leur inexpérience, bref de renoncer à l'exhaustivité et au « tout, tout de suite ». Nous faisons l'hypothèse que les outils professionnels forment ceux qui les utilisent dans la mesure où ils structurent l'activité par la façon dont ils découpent, présentent, organisent les objets à enseigner. Ils forment d'autant mieux que les formateurs mènent avec les stagiaires un travail d'explicitation des théories qui les sous-tendent, des principes didactiques et pédagogiques qui les fondent. Et ils forment encore mieux si les formateurs font comparer aux stagiaires plusieurs propositions contrastées en les centrant sur leurs limites et leurs avantages respectifs. Ceci ne dédouane pas les stagiaires du nécessaire travail de préparation : ils doivent, avant de mettre en œuvre la séquence choisie, s'approprier l'outil, choisir les tâches, anticiper les erreurs des élèves et les réponses à apporter.

Dans le domaine de l'apprentissage initial de la lecture nous avons décidé d'outiller des groupes de PE2 (en stage en GS) pour les dispenser de la conception des planifications, des séquences et des tâches d'enseignement, bref de leur apprendre à se servir de celles qui sont disponibles. Avec l'aide de leur maître-formateur, les stagiaires devaient préparer les séances, les mettre en œuvre et en analyser les effets (sur leur propre développement professionnel et sur les apprentissages des élèves). Les formateurs disciplinaires et généralistes de l'IUFM avaient en charge de leur faire redécrire les séances réalisées (leurs réussites, les changements opérés...) et de les amener à comparer les propositions pédagogiques et didactiques de deux manuels visant un même objectif, le développement de la conscience phonologique par exemple.

Nous avons pu observer que plus les débutants sont outillés, plus ils ont confiance dans la pertinence de ce qu'ils proposent aux élèves et plus ils peuvent s'intéresser aux autres dimensions de leur activité professionnelle : leurs manières de faire, la gestion du groupe et la qualité des apprentissages de chacun. En d'autres termes, en allégeant la tâche de préparation, nous pensons avoir renforcé la qualité de la réalisation de l'activité et les bénéfices formateurs de celle-ci. ■