

Trois journées pour la lecture

On se souvient des polémiques récentes autour des méthodes de lecture. Revenir, un an après sur ce débat, a permis à certains chercheurs, formateurs et médiateurs qui y furent impliqués de préciser leur point de vue. Il aurait fallu aussi réfléchir à la façon d'éviter qu'un débat dégénère en polémiques confuses et dégager quelques règles de « conduite médiatique » pour mieux réguler les échanges à venir. Cet objectif était sans doute trop ambitieux !

Pendant ces trois journées, les exposés et les débats ont été passionnants. Quelles en sont les conclusions ? On a pu voir d'où viennent les possibles « dialogues de sourds » entre chercheurs et praticiens (et comment on pourrait aider chacun à écouter l'autre). Pour les chercheurs, les critères de validité sont statistiques et portent sur des variables soigneusement isolées. Ils ne distingueront donc pas entre deux manuels reposant sur la « même méthode », alors que le contenu des textes, le répertoire d'exercices, la progression sont des choses essentielles pour les praticiens. Pour eux, les critères d'efficacité sont donc forcément empiriques et pragmatiques et pas statistiques : ils travaillent dans cette classe, avec ces enfants. Le fait que depuis trente ans, le « modèle à double voie » (voie 1. Lecture par décodage, voie 2. Identification directe des mots) soit toujours le bon modèle « scientifique » n'aide pas un maître débutant à moduler sa progression pour tel CP de telle école, il ne dit rien des procédures de travail, et c'est bien là ce qui importe en formation.

Les résultats de la recherche, même s'ils ne sont pas directement utilisables, restent pourtant très intéressants. Mais, comme plusieurs intervenants l'ont rappelé, il manque des enquêtes de terrain à mi-parcours de ces deux « métiers » que sont la recherche et la formation, ce qui exige des collaborations entre eux. Le rôle des formateurs n'est pas seulement de vulgariser des modèles scientifiques très généraux, mais d'explicitier comment les praticiens efficaces les mettent en œuvre. Les outils didactiques les plus performants dépendent toujours aussi de l'utilisateur.

Par ailleurs, le manque de résultats de recherche sur les effets de l'écriture (graphisme, copie, dictée, production d'écrit) sur la lecture est tout de même étonnant ! Surtout si on rappelle que, quand les enfants ont pu apprendre à lire et écrire en même temps (vers 1850), l'accélération de l'apprentissage a été visible en une génération. Envisager le couple lecture-écriture permettrait de ne plus disputer seulement sur les méthodes de lecture !

L'INRP devra donc donner une suite à ces journées, sur le versant « pédagogie de la lecture », avec l'éclairage de chercheurs ou de formateurs plus tournés vers l'analyse des interactions maîtres-élèves, des rôles des situations (cognitives, relationnelles, langagières, pédagogiques) et des environnements (école, quartier, famille). ■

Anne-Marie Chartier, INRP, service formation

■ ZOOM

*Échanger les profs
pour assurer la continuité*

■ RECHERCHE

*La fabrication scolaire de la violence,
de la France au Brésil*

■ BOUSSOLE

*Égalité des droits et des chances
pour les élèves handicapés*

■ RESSOURCES

*Les Écoles des parents
et des éducateurs*

■ ENTRETIEN

*Troubles dans l'apprentissage
de la lecture*

■ BRÈVES

DOSSIER

Apprendre à lire : débat et acquis de la recherche

En décembre 2007, le service formation de l'INRP a organisé trois journées de formation 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 les résumés de quelques-unes des interventions (L. Rieben, M. Fayol, C. Dorison, S. Cèbe).

Échanger les profs pour assurer la continuité

Entretien avec **Philippe Rougemont**, professeur des écoles et **Bernadette Duvauchelle**, professeur de mathématiques

Dans le RAR de Villefranche-sur-Saône, les inspecteurs (IEN du premier degré et IA-IPR de mathématiques) ont été à l'initiative d'une expérience originale : une enseignante de mathématiques de collège assure des cours de géométrie au CM2 et, inversement, en classe de sixième, les élèves ont cours de mathématiques avec un professeur des écoles. Cet échange favorise-t-il la continuité des apprentissages ? Comment ?

Le professeur des écoles assure cinq heures de maths dans une classe de sixième en échange, le professeur du collège enseigne la géométrie dans différentes classes de CM2 des écoles du secteur. L'objectif est de développer les activités de recherche en classe (au premier comme au second degré) et de permettre aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques et leurs découvertes.

En passant du premier au second degré, et vice versa, chacun s'est retrouvé dans une nouvelle situation d'enseignement : si les programmes sont proches (celui de 6^e est un approfondissement de celui de CM2), les situations d'apprentissage, l'organisation, les temporalités et la pédagogie sont différentes. Un important travail de préparation a été nécessaire pour chacun. L'adaptation à ces changements a été facilitée par leur connaissance du terrain : le professeur de mathématiques avait participé à un rallye mathématique avec des collègues du primaire, tandis que le professeur des écoles avait déjà collaboré avec des professeurs de français (projet de correspondance entre élèves de CM2 et de sixième). D'ailleurs, le

jour de la rentrée, les élèves de sixième ont bien reconnu le maître de l'an dernier.

Dans les classes de CM2, le professeur de mathématiques a préparé et mis en œuvre des activités de géométrie selon une démarche pédagogique différente des pratiques habituelles. Ainsi, par exemple, les élèves ont été mis en situation de recherche pour construire une rosace à huit branches. Il leur a fallu d'avantage réfléchir, se questionner pour savoir comment procéder, agir par essais et erreurs. L'enseignant de collège, plus exigeant sur les tracés, cherchait à éviter les approximations. À partir de ces constructions, il a aidé les élèves à en déduire des propriétés mathématiques.

Au collège, le professeur des écoles a découvert un autre fonctionnement d'établissement. Il a fait l'expérience des séances de cours limitées à cinquante-cinq minutes, des changements de salle toutes les heures, de la nécessité de faire l'appel à chaque fois, de remplir le cahier de textes... A contrario, l'enseignante de mathématiques a apprécié de pouvoir donner aux élèves le temps de chercher, en prenant le risque de se tromper, de recommencer autrement et de rectifier par eux-mêmes. La gestion du programme est plus souple, chacun peut travailler davantage à son rythme et c'est plus satisfaisant pour tout le monde. En outre, à l'école élémentaire, les élèves et leur enseignant se retrouvent toujours dans la même salle qu'ils peuvent personnaliser, en affichant par exemple certains des travaux réalisés en cours.

Cette expérience se déroule dans le RAR de Villefranche-sur-Saône créé en mars 2006. Il comprend un collège (avec 491 élèves dont 88 élèves de SEGPA) et treize écoles (avec 1 996 élèves). Il compte 12 assistants pédagogiques (6 au collège et 6 dans les écoles primaires), 4 professeurs référents (3 du second degré et 1 du premier degré).

Les priorités du contrat de réussite s'articulent autour de trois points : favoriser la réussite de tous les élèves, assurer la liaison écoles-collège, améliorer la liaison collège-famille.

Pour les deux enseignants, l'expérience est enrichissante sur le plan professionnel et ce pour plusieurs raisons. D'abord leur représentation de l'enseignement des mathématiques dans les différents degrés en a été modifiée. Ils comprennent mieux les exigences des programmes de CM2 et de 6^e ; ils savent plus clairement ce que ces élèves doivent acquérir et comment peuvent se réaliser ces acquisitions. Chacun a pris conscience qu'il pouvait, dans sa propre pratique d'enseignant, tirer des leçons de cette expérience : connaissant mieux les élèves de CM2, l'enseignante de mathématiques travaille autrement avec ses élèves de sixième. Par ailleurs, le professeur des écoles apprécie particulièrement la coopération avec les enseignants de mathématiques du collège, en particulier concernant la programmation annuelle et les évaluations communes. Il a aussi un rôle de passeur, de témoin auprès de ses autres collègues de l'école élémentaire. Il s'est senti tout à fait intégré dans ce nouveau lieu de travail tout comme le professeur de mathématiques a aussi été bien accueilli par les enseignants de l'école. Mais ceux-ci ont tendance à la considérer davantage comme une intervenante parmi d'autres, d'autant plus que les temps de déplacements laissent peu de temps pour se rencontrer et travailler en équipe. Il est encore trop tôt pour évaluer les résultats de cette expérience même si certains élèves disent moins redouter d'aller au collège. Il serait sans doute nécessaire de prolonger ce travail pour mieux en apprécier les effets sur les pratiques enseignantes comme sur les apprentissages des élèves. ■



La fabrication scolaire de la violence, de la France au Brésil

Benjamin Moignard, chercheur à l'Observatoire international et européen de la violence scolaire



L'idée selon laquelle les établissements situés dans des « quartiers sensibles » seraient d'abord victimes de la violence de leur environnement a fait flores. Une violence qui serait en quelque sorte la traduction scolaire d'actes de délinquance et de conduites déviantes qui prennent corps en dehors de l'école. Une telle approche sous-entend finalement un lien d'évidence entre pauvreté et violence, largement repris dans le discours de sens commun sur le phénomène de la violence à l'école. Bien sûr nous savons aujourd'hui sur la base de recherches empiriques sérieuses que l'environnement socio-économique est un facteur à prendre en compte dans la construction de cette violence. Mais il est considérablement réducteur de limiter ce processus à un problème d'environnement extérieur à l'école.

Au niveau hexagonal, plusieurs enquêtes ont déjà montré depuis longtemps que certains établissements parviennent à inverser les déterminismes sociaux. La comparaison internationale permet justement d'interroger de manière plus large ce lien entre contexte scolaire et violence à l'école. Les enquêtes quantitatives menées dans de nombreux pays à partir de données comparables fournissent des résultats clairs en ce sens (É. Debarbieux en 2006). Les pays occidentaux, et la France en particulier, semblent soumis à des niveaux de violence à l'école et à un climat scolaire beaucoup plus détérioré que d'autres pays au niveau socio-économique plus faible (Brésil, Burkina Faso, Djibouti, etc.). Cela est vrai à la fois à l'échelle nationale, mais aussi lorsque l'on s'intéresse aux établissements situés dans les zones les plus défavorisées

de chacun des pays. Bien sûr, des différences dans les réalités scolaires des pays étudiés doivent être considérées (<www.ijvs.org>), mais la construction de la violence à l'école n'est pas qu'affaire de milieu social, elle est aussi et peut-être même d'abord, une question d'environnement scolaire.

À la suite des enquêtes quantitatives menées par l'Observatoire européen, nous avons engagé une recherche comparative ethnographique de manière à cerner, à l'échelle d'établissements français et brésiliens, les modalités de construction et de prévention du phénomène de la violence à l'école. Cette comparaison permet de pointer l'aspect décisif de la politique d'établissement engagée, et la manière avec laquelle celle-ci peut être considérée comme le résultat de logiques d'acteurs singulières, qui s'insèrent cependant dans une définition socio-historique de la place de l'école dans les quartiers en difficultés, propre à chacun des deux pays.

Ainsi, au Brésil, le collège est perçu comme un espace de protection alors qu'il est clairement engagé dans une dynamique d'ouverture à la communauté de vie du quartier. La nature des relations entre les professeurs et les élèves, mais aussi entre les élèves, atteste d'un climat particulièrement favorable malgré un environnement largement détérioré sur le plan de la violence. Mais si le collège évite la violence et dans une certaine mesure la délinquance, non seulement il n'est en rien un moyen de la prévenir, mais il renforce les inégalités sociales dans lesquelles elles prennent corps. Le collège, en réduisant ses ambitions en terme d'apprentissages, devient un outil de la reproduction qui renforce les modes de contrôles sociaux en place dans les quartiers en adoptant un registre d'intervention paternaliste qui interdit tout projet émancipateur à l'école publique.

À l'inverse de l'ouverture communautaire brésilienne, un certain nombre d'établissements français s'organisent de manière à rompre aussi bien physiquement que symboliquement avec leur environnement. Cette rupture provoque chez les élèves et leurs familles de nombreux ressentiments qui contribuent à alimenter des attitudes d'opposition, plutôt qu'à construire des rapprochements. Si la tradition française favorise déjà une tendance à faire de l'école une sorte de sanctuaire républicain, l'émergence de la problématique de la violence à l'école comme préoccupation centrale chez les enseignants renforce encore l'isolement d'un certain nombre d'établissements scolaires dans les milieux populaires. Ces derniers se replient dans une forme d'« isolationnisme scolaire » qui doit les protéger d'un environnement perçu comme violent et qui se caractérise par un certain nombre de dispositions visant par exemple à écarter les élèves qui ne répondent pas aux exigences normatives de l'école.

Il ne s'agit pas de nier l'évidence d'une apparition des codes de la culture des rues dans l'école, mais plutôt de s'interroger sur l'incapacité de l'école en France en particulier à proposer des alternatives à ces références et à ces systèmes normatifs. La comparaison des situations française et brésilienne est assez éloquent en ce sens. La violence de l'environnement extérieur comme la confrontation des normes juvéniles et des normes scolaires ne suffisent pas à expliquer les niveaux et l'intensité de la violence à l'école. Par contre, la politique d'établissement mise en place localement, socialement construite et située dans un jeu d'interaction avec des niveaux plus larges, semble en être un élément décisif. Une réalité qui rappelle que l'action reste toujours possible, ici et ailleurs. ■

Benjamin Moignard. *L'école et la rue : fabriques de délinquances*. Presses universitaires de France. 2008 (Préface de Georges Felouzis et postface de Bernard Charlot).

Le travail de Benjamin Moignard vient d'être publié. En quatre parties il décrit son travail d'enquête et explicite ses analyses :

- des terrains d'enquêtes aux enquêtes de terrains : construction méthodologique et enjeux épistémologiques ;
- du groupe de copains à la bande : éléments de sociabilité et formes de socialisation chez les adolescents de quartier populaire ;
- la conduite des activités déviantes et délinquantes dans et autour de l'école : des espaces de structuration multiples ;
- l'école comme fabrique délinquante ?

Égalité des droits et des chances pour les élèves handicapés

Myriam Chereau, centre Alain Savary

« Tout enfant handicapé est de droit un élève » : article 19 de la loi du 11 février 2005 sur la scolarisation des élèves handicapés. Comment est prévue leur scolarisation en milieu ordinaire ?

Les modalités d'inscription

La maison départementale des personnes handicapées (MDPH) offre un accès unifié aux droits et prestations des personnes handicapées. Elle remplit huit missions principales dont celles d'informer et d'accompagner



les personnes handicapées et leur famille dès l'annonce du handicap et au long de son évolution ; de mettre en place et d'organiser l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne sur la base du projet de vie et propose un plan personnalisé de compensation du handicap aux élèves. L'équipe pluridisciplinaire est chargée d'évaluer les besoins de compensation de l'enfant. Elle est composée de médecins, d'ergothérapeutes, psychologues, etc. La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée sur la base de l'évaluation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire et du plan de compensation proposé. Les parents sont associés à la décision d'orientation de leur enfant et à toutes les étapes de la définition de son projet personnalisé de scolarisation. En cas de désaccord, cette commission propose des procédures de conciliation.

Les dispositifs collectifs en milieu scolaire ordinaire

Les CLIS, classes d'intégration scolaire, existent en école primaire. Ces classes comptent au maximum douze enfants ayant le même handicap (troubles des fonctions cognitives, handicap auditif, visuel ou moteur). Leur projet est inscrit dans le projet d'école. Dans le secondaire, le ministère a décidé un plan

pluriannuel d'ouverture des UPI, unité pédagogique d'intégration. Deux cents UPI ont été ouvertes en 2007. Elles facilitent la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation des élèves qui peuvent par ailleurs fréquenter la classe de référence et conviennent à ceux ayant des troubles importants des fonctions cognitives.

D'autres dispositifs adaptés sont destinés à favoriser la prévention, la prise en charge précoce et la scolarisation des enfants handicapés comme les centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP). Il existe également des places en service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). Des établissements médicaux-sociaux accueillent des élèves à temps partiel ou à temps plein : l'institut médico-éducatif, (IME) pour les enfants ayant des déficiences mentales ; l'institut thérapeutique, éducatif et pédagogique de jeunes souffrant de troubles de la conduite et du comportement, (ITEP) ; les établissements pour polyhandicapés, pour enfants et adolescents présentant un handicap moteur, IEM ou institut d'éducation motrice. L'orientation vers ces établissements relève d'une décision de la CDAPH.

La mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation

Le projet personnalisé de scolarisation ou PPS est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation. Il tient compte des souhaits de l'élève et de ses parents ainsi que de l'évaluation de ses besoins, notamment en situation scolaire. Selon l'article D 351-5, le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap. La CDAPH se prononce sur l'orientation de l'élève et sur d'éventuelles mesures d'accompagnement. L'équipe de suivi de la scolarisation réunie au moins une fois par an assure le suivi, particulièrement aux moments de transition. Elle veille à ce que toutes les mesures prévues soient réalisées.

Textes officiels

« Scolarisation des élèves handicapés. Parcours de formation des élèves présentant un handicap » : *BOEN* n° 10 du 9 mars 2006

« Enseignants référents et leurs secteurs d'intervention » : *BOEN* n° 32 du 7 septembre 2006

« Égalité des chances pour les élèves handicapés » : *BOEN* n° 3 du 18 janvier 2007

Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés téléchargeable sur le site du ministère de l'Éducation nationale <www.education.gouv.fr>

Pour des informations et des ressources pour la formation, voir le site de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) : <www.inshea.fr>.

Les enseignants référents, les auxiliaires de vie scolaire

Depuis la rentrée 2006, les enseignants référents assurent la mise en œuvre du PPS. Chaque élève handicapé a un même enseignant référent tout au long de sa scolarité. C'est un enseignant spécialisé du premier ou du second degré, cheville ouvrière des PPS. Interlocuteur de tous les partenaires de la scolarité, il réunit et anime l'équipe de suivi, en établit les comptes rendus transmis à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH quand il y a une évolution notable. Pour l'enseignant, il est la première personne à contacter.

Les auxiliaires de vie scolaire « individuels » (AVS-i) ou « collectifs » (AVS-co) peuvent intervenir dans la classe en concertation avec l'enseignant, participer aux sorties de classes, accomplir des gestes techniques, participer à la mise en œuvre et au suivi des projets individualisés de scolarisation. L'AVS « collectif » dans les CLIS ou les UPI aide les enseignants à gérer l'hétérogénéité des groupes et la complexité des situations éducatives, il contribue à la réussite des projets de scolarité. ■

Les Écoles des parents et des éducateurs

Michèle Théodor, centre Alain Savary

La première *École des parents et des éducateurs* (EPE) a été fondée en 1929 par Marguerite Verine-Lebrun, militante catholique intéressée par l'éducation nouvelle et influencée par ce qui se faisait déjà aux États-Unis. Aujourd'hui quarante-sept *Écoles des parents et des éducateurs* regroupées en une fédération se donnent pour mission de soutenir et d'accompagner les parents, les professionnels et les jeunes pour renforcer les alliances éducatives face aux mutations complexes et profondes de la famille.

Ces *Écoles des parents et des éducateurs* se situent dans une approche complémentaire de celles des acteurs du champ éducatif et visent particulièrement trois objectifs : contribuer à rendre acteurs de leur vie les parents et les jeunes en renforçant leurs ressources propres et leurs compétences personnelles ; participer à la formation et à l'accompagnement des partenaires de l'éducation et du secteur sanitaire et social ; mettre en relation les parents et les professionnels de ces secteurs. Salariés et bénévoles de ces *Écoles des parents et des éducateurs* appuient leurs actions sur deux principes qui fondent leur démarche : d'une part l'éducation est une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs, et, d'autre part, les parents ont les capacités pour éduquer leur enfant mais être parent n'est facile pour personne. Cette démarche repose sur des valeurs fondamentales et partagées qui sont la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans sa complexité

ainsi que l'accueil et l'écoute bienveillante dans un cadre d'échange permettant à chacun d'être soi et de s'exprimer en toute confidentialité.

L'ensemble du réseau des *Écoles des parents et des éducateurs* propose, sous diverses modalités, de nombreuses actions en direction des parents et des jeunes. Actions d'accompagnement, d'information, d'orien-



tation et de prévention afin de répondre au mieux aux préoccupations des couples, des familles. Les *Écoles des parents et des éducateurs* ont été précurseurs dans la mise en place de groupes de parole qui permettent aux parents de partager des problématiques éducatives à la fois singulières et communes en présence d'un tiers neutre. Des consultations de guidance parentale, de

Les EPE soutiennent toutes les personnes, à chaque étape décisive de leur vie et à tous les âges. Les questions liées aux nouvelles formes de famille sont abordées comme les pré-occupations plus ordinaires de la parentalité et de la vie.

- Comment se préparer à l'arrivée d'un enfant avec tous les remaniements et ajustements identitaires que cela entraîne ?
- Comment accueillir un enfant adopté ?
- Comment s'adapter à son enfant devenu adolescent qui parfois devient un étranger ?
- Comment trouver une place auprès de l'enfant de son compagnon ?
- Quand on est adolescent, comment s'adresser à ses parents, leur faire part de ses doutes, de ses questionnements sur la drogue et sur son mal-être ?

conseil conjugal, de médiation familiale peuvent être organisées dans le cadre d'entretiens personnalisés avec des professionnels. Des services téléphoniques répondent à un besoin d'écoute individuelle et anonyme. Les *Écoles des parents et des éducateurs* animent également des Cafés des parents, des Maisons des parents, des ludothèques et bibliothèques ainsi que des conférences-débats sur des questions éducatives.

Vingt-deux *Écoles des parents et des éducateurs* proposent pour les professionnels, des formations qualifiantes et diplômantes d'assistantes maternelles, de conseiller conjugal et familial, de médiateur familial, de supervision d'équipe, d'analyse de pratique... ■

La Fédération nationale des *Écoles des parents et des éducateurs* (FNEPE) est reconnue d'utilité publique et agréée association de jeunesse et d'éducation populaire. Son conseil d'administration est présidé par Jacqueline Costa-Lascoux (sociologue, directrice de recherche au CNRS) auteur avec Jean-Louis Auduc de *La laïcité à l'École : Un principe, une éthique, une pédagogie* (CRDP de Créteil, 2006). Son conseil scientifique est présidé par Daniel Marcelli (professeur de psychiatrie), auteur de nombreux ouvrages sur les questions d'adolescence, et notamment *Enfance et psychopathologie* (Masson, 2006).

Elle publie la revue *L'école des parents* (cinq numéros par an) qui présente un regard sur l'actualité, des reportages, des repères pratiques et des dossiers sur des thèmes tels que : « l'amitié un lien sacré », « l'adolescent et son corps », « la grossesse et l'accueil du bébé », « l'impact des technologies de l'information et de la communication sur les jeunes et les relations familiales », « l'analyse des comportements des filles et des garçons à l'adolescence », etc. Elle réalise aussi des études et des brochures : « Un travail avec des enfants témoins de violences conjugales » ; « Se livrer pour se délivrer » (étude sur les groupes de parole de parents) ; « Pour que les parents ne baissent pas les bras » ; « Parents, enfants, école : le partenariat éducatif », etc.

Le site de la FNEPE : <www.ecoledesparents.org/epe/accueil.html>

Pour trouver l'EPE la plus proche : <www.ecoledesparents.org/epe/index.html>

La charte des initiatives, pour l'écoute, l'appui et l'accompagnement des parents : <www.ecoledesparents.org/partenaires/parentalite.html>

Les espaces écoute jeunes : <www.ecoledesparents.org/epe/eej.html>

La biographie de Marguerite Verine-Lebrun : <www.femmesetassociations.org/portraits/biomverine.htm>

Troubles dans l'apprentissage de la lecture

Anne-Marie Chartier s'entretient avec **Franck Ramus**.



Franck Ramus, docteur en sciences cognitives de l'EHESS, est chargé de recherche au CNRS (laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique, département d'études cognitives, ENS). Voir son site : www.ehess.fr/centres/lscsp/persons/ramus/fr/

Franck Ramus, les praticiens sont souvent perplexes ou inquiets de l'importance donnée à la question de la dyslexie dans le débat médiatique actuel. Commençons donc, non par la dyslexie, mais par les difficultés d'apprentissage en lecture. Pour vous, quelles sont les difficultés qui ne peuvent pas être étiquetées « dyslexie » ?

La majorité des enfants en difficulté en début d'apprentissage ne sont pas dyslexiques. De multiples causes peuvent nuire à un apprentissage correct. L'apprentissage de la lecture met en jeu un grand nombre d'ingrédients et il suffit que l'un d'entre eux soit défaillant pour que l'apprentissage soit gêné. Parmi les enfants en difficulté de lecture, on trouve ainsi des enfants qui ont des difficultés intellectuelles plus générales (non spécifiques à la lecture), des enfants qui ont des problèmes sensoriels (malvoyance, malentendance), des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, et des enfants (nombreux malheureusement) qui souffrent d'un environnement social défavorable. Enfin, il y a des environnements pédagogiques défavorables : le fait de travailler sur la dyslexie ne conduit pas à relever les enseignants de leurs responsabilités à l'égard de l'apprentissage (et donc aussi de certains ratés d'apprentissage).

Alors, quelles difficultés relèvent de la dyslexie ?

Toutes les recherches s'accordent pour dire que, après avoir pris en compte les causes organiques et environnementales évidentes, il reste environ 5 % d'enfants ayant des difficultés « inexplicables » et surprenantes pour leur maître ou pour leurs parents. Ils ont une intelligence normale, une percep-

tion normale, pas de retard de langage et leur environnement à première vue ne pose pas de problème particulier. Ce sont ces enfants qu'on appelle dyslexiques. Certaines de leurs erreurs sont banales, elles ne les distinguent pas des autres apprentis lecteurs, mais d'autres types de difficultés sont étranges et les enseignants sont souvent très déçus de leur persistance, comme si les acquis ne se fixaient pas. Dans les plus grandes classes, ces élèves font des fautes d'orthographe qui semblent « invraisemblables ».

Les chiffres varient, comment les spécialistes, dont vous êtes, déterminent les pourcentages ?

On peut discuter l'exactitude de ces 5 %. Le pourcentage varie inévitablement selon les études en fonction des critères diagnostiques et notamment du seuil de sévérité retenu, mais aussi selon les langues. Les langues écrites sont plus ou moins régulières, leur orthographe est plus ou moins transparente, elles sont donc plus ou moins faciles à apprendre. À la fin de la première année d'apprentissage de la lecture, les enfants allemands, suédois, italiens, espagnols, grecs, font moins de 6 % d'erreurs quand ils lisent des mots, alors que les enfants français et danois en font presque 30 %, et les enfants anglais 67 % (c'est-à-dire pour deux mots sur trois)¹. Pour ce qui est de l'influence de l'orthographe sur la dyslexie, une enquête a comparé, avec les mêmes critères, des enfants américains et italiens : la prévalence de la dyslexie est de 7,3 % aux USA, de 3,6 % en Italie. Il y a une action conjointe des facteurs biologiques et environnementaux et pas un simple déterminisme neurologique. En France, le pourcentage d'enfants dyslexiques en fait un problème de société majeur : 5 % c'est 40 000 enfants dans chaque classe d'âge, soit, en moyenne, un par classe. Chaque enseignant en rencontrera et doit être préparé à cette éventualité pour les aider au mieux, même s'ils sont moins nombreux que ceux qui ont des difficultés « ordinaires » d'apprentissage.

Les enfants dyslexiques se rencontrent-ils également dans tous les milieux sociaux ?

Ils se rencontrent dans tous les milieux sociaux. Également, c'est difficile à dire, car bien évidemment, leur repérage est plus aisé dans les milieux favorisés où l'échec est inattendu aussi bien pour le maître que pour les parents. Dans son étude épidémiologique sur Paris, Catherine Billard a trouvé, dans les quartiers défavorisés,

nombre d'enfants dyslexiques non repérés. Or, on peut cumuler les difficultés socioculturelles et la dyslexie, et il n'y a pas de raison de réserver aux enfants de familles favorisées les bénéfices d'une rééducation par des spécialistes. Les enfants dyslexiques ont besoin d'une prise en charge particulière adaptée à leur problème. Cette prise en charge est possible en France, mais achoppe sur de nombreux problèmes pratiques, notamment la formation des personnels aussi bien de santé que de l'Éducation nationale, ainsi bien sûr que sur les moyens (par exemple le nombre toujours plus faible de médecins scolaires).

Un enfant dyslexique a-t-il toujours un parent dyslexique ?

Non, pas toujours. Les cliniciens estiment à environ 50 % la proportion de cas où il semble y avoir une transmission familiale. De nombreuses données montrent l'existence de fortes prédispositions génétiques à la dyslexie : le poids des facteurs génétiques est de 50 à 60 %, mais c'est une moyenne sur l'ensemble de la population. Aujourd'hui on connaît même quatre gènes dont des variations peuvent prédisposer à la dyslexie, en perturbant le développement de certaines zones cérébrales qui seront ultérieurement recrutées lors de l'apprentissage de la lecture. Mais toutes les variations génétiques ne sont pas héritées, certaines se produisent *de novo* dans l'embryon. Par ailleurs d'autres causes que génétiques peuvent produire des perturbations cérébrales similaires, par exemple des petites lésions cérébrales pendant la gestation ou à la naissance. Parmi les 5 % de dyslexiques, il y a place pour plusieurs causes différentes. Néanmoins les chercheurs s'accordent sur le fait que la grande majorité d'entre eux ont une faible conscience phonologique, une faible mémoire à court terme verbale, et une lenteur prononcée dans l'accès rapide au lexique. Il faut souligner que ce déficit phonologique est observable avant même l'apprentissage de la lecture et qu'il est prédictif des difficultés futures de l'enfant. Une minorité de dyslexiques souffre sans doute de troubles visuels subtils plutôt que phonologiques, mais la compréhension de ce type de dyslexie reste très fragmentaire.

Beaucoup d'enfants ont des problèmes phonologiques sans être dyslexiques...

Effectivement, les mauvais lecteurs non dyslexiques ont souvent des capacités phonologiques sous-développées. Mais des

symptômes identiques peuvent cacher des problèmes très différents. Si les mauvais lecteurs non dyslexiques ont une faible conscience phonologique, c'est qu'ils ne profitent pas comme les autres de l'apprentissage de la lecture qui renforce la conscience phonologique et offre de nouvelles ressources (les représentations orthographiques) pour exécuter les tâches phonologiques. En revanche, chez les enfants dyslexiques, les études longitudinales ont révélé que les troubles phonologiques précèdent l'apprentissage de la lecture. Le lien de causalité est donc très clair.

Donc, même après une rééducation réussie, les dyslexiques restent « différents » ?

Dans l'état actuel de la médecine, on ne guérit jamais d'un trouble neurologique car on ne peut éliminer la cause du trouble. Mais on peut toujours améliorer la situation d'un individu. Les recherches menées aux États-Unis ont validé des méthodes qui permettent de faire rattraper une partie du retard accumulé et de maintenir ce gain pendant plusieurs années. Deux stratégies sont employées : des entraînements intensifs pour renforcer les capacités phonologiques, et un contournement par des stratégies alternatives mettant en jeu les capacités cognitives demeurées intactes. L'entraînement de la conscience phonologique se fait par des modalités variées impliquant la conscience des gestes articulatoires, l'utilisation d'objets, de couleurs, de gestes. Mais on entraîne également à la reconnaissance des mots, en proposant éventuellement des méthodes contournant entièrement le décodage graphème-phonème, en apprenant à l'enfant à reconnaître les syllabes (ou les morphèmes), qui sont souvent plus accessibles aux dyslexiques. De tels programmes d'enseignement sont efficaces administrés individuellement ou en petits groupes à besoins similaires, de manière intensive pendant un ou plusieurs mois. Lorsque ces conditions sont réunies, de nombreux dyslexiques deviennent des lecteurs autonomes et peuvent suivre un cursus scolaire quasi-normal. Mais les résultats sont aussi décevants, car peu deviennent réellement de bons lecteurs, certains restent réfractaires aux aides apportées et pour ceux qui ont le mieux surmonté leurs difficultés et font des études, la lecture reste toujours une activité fatigante : la dyslexie ne se « guérit » pas. Il n'y a pas de remède miracle, même si on peut nettement améliorer la situation dans la plupart des cas.

Dans le débat de 2006 sur les méthodes de lecture, les scientifiques ont condamné la méthode globale, assimilée à une méthode idéo-visuelle, avant d'admettre que l'important était la médiation phonique systématique, que l'on parte des unités signifiantes (mots, phra-

ses) pour aller vers les unités non signifiantes (correspondances grapho-phoniques, syllabes) ou qu'on procède en sens inverse. N'aurait-on pas pu éviter des malentendus ?

La terminologie n'est pas claire ! Peut-être est-ce dû au fait que les chercheurs utilisent une acception anglaise du mot « global », alors que les pédagogues français utiliseraient une acception plus nationale. Mais, au cours du débat, les pédagogues qui se sont exprimés ont eux-mêmes semé le trouble en disant à la fois que les méthodes globales n'étaient plus utilisées en France, et qu'elles enseignaient les correspondances graphèmes-phonèmes (et donc étaient universellement répandues). Les débats purement terminologiques n'ont pas grand intérêt. Néanmoins, je reste étonné qu'on veuille qualifier de « globales » des méthodes qui enseigneraient systématiquement toutes les relations graphèmes-phonèmes au cours du CP. Si on voulait semer la confusion dans les esprits, on ne s'y prendrait pas autrement.

Dans son livre Les neurones de la lecture, S. Dehaene reprend ses allégations d'inefficacité de la méthode globale (p. 298) en faisant comme si les débats américains des années cinquante étaient aussi des débats français et conclut « comment enseigner la lecture » en fixant même une progression d'apprentissage des phonèmes qui ne s'appuie sur aucune référence scientifique. N'est-ce pas sortir de son aire de compétence ?

Franchement, ce que je connais des débats aux États-Unis ne me paraît pas très différent des débats français. Je soupçonne que par ce type d'arguments on tente d'éliminer un peu vite les recherches américaines et de faire croire que rien de ce qui se fait là-bas ne s'applique ici. Par méthodes globales, Stanislas Dehaene entend « les méthodes qui n'enseignent pas systématiquement toutes les relations graphèmes-phonèmes au CP ». Moyennant cette précision, ce qu'il en dit me paraît correct. Son choix terminologique a le tort d'être différent de celui des pédagogues français, et il aurait pu prendre une page pour l'expliquer. Mais il a l'avantage d'être plus proche du sens compris par le grand public, et donc de son lectorat. Au risque de raviver les débats. Les résultats scientifiques dont les chercheurs font état sont un minimum vital à ne pas ignorer, mais n'indiquent pas les paramètres précis d'une méthode optimale. La progression proposée par Dehaene est à prendre comme une simple proposition, basée sur quelques considérations psycholinguistiques et sur du bon sens. Sa plus grande efficacité qu'une autre progression serait bien sûr à évaluer.

Le rapport de l'IGEN de 2006 sur la mise en œuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture indique que seuls 3 % des maîtres n'ont pas commencé l'enseignement des relations

graphèmes-phonèmes lors de la quatrième semaine du CP. Est-ce la fin d'un débat ?

Pas sûr. Ce chiffre de 3 % me paraît peu crédible, eu égard d'une part au contexte du rapport (il fallait rassurer le ministre sur le fait que sa politique était suivie d'effet), d'autre part à la fréquence des observations informelles rapportées aussi bien par des inspecteurs que par les parents. Ces observations font état de nombreuses classes où l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes ne démarre pas avant novembre voire décembre, et où les enfants jouent encore aux devinettes à Noël. J'aimerais bien voir des données objectives sur le sujet. Malheureusement je ne vois pas quel service de l'Éducation nationale aurait intérêt à les produire. En tout état de cause, quand bien même ils ne seraient que 3 %, cela ferait quand même environ 24 000 élèves, et leur sort me préoccupe.

Certains pédagogues insistent sur l'efficacité des effets des savoirs acquis dans les activités d'écriture pour apprendre à lire (activités graphiques, dictées à l'adulte, copies, situations de production de texte aidée, individuelle ou en interaction...). Qu'en pensez-vous ?

Tout le monde est d'accord pour dire que les activités d'écriture sont un bon complément aux activités de lecture. Je serais plus réservé quant à l'idée de substituer entièrement des activités d'écriture à l'enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes parce que je ne connais aucune preuve de l'efficacité d'une telle démarche. Je suis également perplexe par rapport aux activités d'écriture qui incitent les enfants à écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe (ou les graphèmes), ce qui les conduit à produire (et à voir) des formes incorrectes. On peut craindre que cela rende plus difficile l'apprentissage de l'orthographe correcte de ces mots. Mais on ne peut pas l'affirmer, pas plus que le contraire, encore une fois parce que cela n'a pas été évalué. Plus généralement, on ne peut se contenter d'affirmer l'excellence d'une méthode ou sa supériorité par rapport à d'autres sans évaluer et comparer expérimentalement l'efficacité des pratiques proposées. Pourquoi l'INRP ne le fait-il pas ? Cela ne fait-il pas partie des missions des chercheurs en sciences de l'éducation de valider scientifiquement les théories qu'ils proposent ? ■

1. Remarquons que le grand gagnant de l'étude PISA, la Finlande, dont on a encensé les méthodes pédagogiques, possède une orthographe des plus transparentes, ce qui pourrait bien expliquer l'essentiel de leur avance en capacités de lecture. Sans compter tout le temps qu'un apprentissage rapide de la lecture permet de dégager pour les autres apprentissages.

► Éducation et citoyenneté

Bernard Bier et Joce Le Breton (coord.), *Cahiers de l'action* n° 16, Collection « Jeunesse Éducation Territoires », INJEP, 2007, 119 p.

Ce dossier propose réflexions et pratiques sur les questions de « éducation à la citoyenneté » dont les enjeux éducatifs et politiques sont essentiels. Les expériences initiées par l'école, les associations, les accueils de mineurs, les collectivités, permettent d'exposer les difficultés rencontrées, de découvrir les différences d'approche, mais aussi de révéler des convergences parfois inattendues. Écrit par des chercheurs et des praticiens, des enseignants, éducateurs, animateurs et responsables de services jeunesse ou d'associations, ce volume s'inscrit délibérément dans une logique d'éducation partagée.

► La classe de seconde : une classe difficile ?

Les cahiers d'Éducation & Devenir, n° 10, décembre 2007.

Ce dernier numéro de la revue de l'association *Éducation & Devenir* s'interroge sur la classe de seconde ou plutôt sur les classes de seconde (celles du lycée général et technologique, du lycée professionnel), sur celles qui existent et celles dont on rêve car ce palier d'orientation est souvent vécu comme un parcours d'obstacles... Différents auteurs vous proposent des témoignages, des réflexions, des analyses prospectives et des propositions.

► Les enjeux de l'apprentissage du français

VEI Diversité, n° 151, CNDP, 2007, 216 p.

Ce numéro tourne autour d'une contradiction : peut-on lutter contre la discrimination sociale en défendant une langue vecteur de discrimination ? Les éclairages se croisent mais ne se recoupent pas toujours, même si la revue a fait le choix de privilégier la défense de la langue scolaire et de son orthographe (textes d'É. Bautier,

P. Encrevé ou D. Mansesse). D'autres auteurs viennent décrire les pratiques langagières des jeunes de banlieue et traitent « l'incivilité langagière » comme un phénomène social. Une dernière partie de la revue est consacrée au français langue seconde.

► Élèves en difficultés et dispositifs scolaires

Stéphane Bonnéry, *La Dispute*, 2007, 224 p.

Comment se construit la difficulté scolaire ? Stéphane Bonnéry retrace la manière dont s'installe l'échec des élèves qu'il a observés durant deux ans, en ZEP, du CM2 à la 6^e. Il montre comment les élèves « en grande difficulté » ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux, ce qui entraîne quiproquos, occasions manquées et déceptions... Ces « ratés » de l'apprentissage sont à la base de leur ressentiment envers l'école. C'est parce qu'ils ne partagent pas les évidences scolaires que s'accumulent les difficultés et s'accroissent les obstacles.

► Discrimination positive et justice sociale

Simon Wuhl, PUF, 2007, 166 p.

Dans cet ouvrage, l'auteur procède à une analyse critique de la théorie de John Rawls par rapport aux pratiques courantes de la justice distributive, y compris en France. Il analyse d'autres courants de pensée (Amartya Sen, Nancy Fraser, Axel Honneth ou Michael Walzer) qui appréhendent différemment les questions de justice sociale. Ses analyses sont étayées par des exemples d'application de ces références théoriques aux politiques publiques et sociales en France.

► Mémoires et histoire à l'École de la République. Quels enjeux ?

Corinne Bonafoux, Laurence De Cock-Pierrepoint, Benoît Falaize, A. Colin, 2007, 160 p.

Tiraillée entre la fonction républicaine, laïque, consensuelle, et le réveil de revendications mémorielles et religieuses, l'institution scolaire semble mise en difficulté. Plusieurs

problèmes se posent : la maîtrise des connaissances par les enseignants de ces sujets sensibles, la didactique de ces questions controversées, la manière de faire classe, les réactions des élèves. Comment aborder ces sujets ? Comment articuler ce qui ressort de l'émotion et de la nécessaire transmission d'un savoir ? Cet ouvrage propose des repères et des pistes de réflexion sur ces enjeux de mémoire et leurs répercussions sur l'enseignement.

► L'école et la lecture obligatoire

Anne-Marie Chartier, Retz, 2008, 351 p.

Une histoire stimulante de l'obligation d'apprendre à lire, obligation faite aux élèves comme à leurs enseignants. En se situant du « côté des maîtres », Anne-Marie Chartier reconstruit leurs priorités éducatives, leurs contraintes matérielles et leurs marges d'action. Comment ont-ils inventé et transformé les pédagogies de la lecture scolaire ? Comment ont-ils élaboré, au fil du temps, ces routines collectives qui sont devenues l'expérience partagée des générations passées et présentes ? Pourquoi ont-ils été longtemps indifférents à des problèmes devenus un souci obsédant ? Un livre qui passionnera tous ceux dont la mission est de faire lire et écrire tous les élèves.

► Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?

Nathalie Mons, PUF, 2007, 202 p.

Va-t-on vers un nouveau modèle scolaire ? L'école est souvent accusée d'immobilisme, de corporatisme. Or depuis vingt ans, les réformes scolaires se sont multipliées. Dans ce livre Nathalie Mons mesure, à l'aune des expériences étrangères, les effets des nouvelles politiques éducatives françaises. Elle analyse les politiques de décentralisation, d'autonomie des établissements, de différenciation dans l'école unique, de la carte scolaire et du libre choix de l'école (public ou privé), etc. Elle présente, *in fine*, les deux nouveaux modèles de l'école du XXI^e siècle.

► École et résilience

Boris Cyrulnik, Jean-Pierre Pourtois, (et al.), Odile Jacob, 2007, 441 p.

Pour Boris Cyrulnik, malgré les traumatismes, il demeure possible, à certaines conditions, de poursuivre son développement. Il existe des lieux, des personnes, des facteurs et des processus de résilience. L'école peut être un de ces lieux. C'est l'idée développée dans ce livre par plusieurs psychologues de l'éducation. Par différents exemples ils montrent comment l'éducation, les enseignants, les liens établis avec les familles peuvent être des facteurs de résilience et comment cette résilience permet aussi de lutter contre l'échec scolaire.

► La médiation : problématiques, figures, usages

Eirick Prairat (dir.), PUN, 2007, 230 p.

Cet ouvrage collectif rend compte de travaux qui se sont déroulés lors d'un séminaire en septembre 2006. La première partie « Problématiques et explorations théoriques » présente différentes approches de la médiation, issues de disciplines telles que la sociologie, la psychologie, la médiologie ou encore les sciences de l'éducation. La deuxième partie s'intéresse aux formes et figures de la médiation, tandis que la dernière partie explore quelques usages éducatifs de la médiation.

► En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable

Simon Field, Małgorzata Kuczera, Beatriz Pont, rapport OCDE 2007 <www.sourceocde.org/enseignement/9789264032613>.

Les auteurs défendent l'idée que l'équité dans l'éducation doit être « un objectif fondamental des systèmes éducatifs » et proposent : « Dix mesures pour une éducation équitable ». Ces mesures se situent à trois niveaux : la conception des systèmes éducatifs, les pratiques éducatives et les ressources. Élaborées après une analyse comparative de différents exemples européens, elles contribuent à nous faire espérer que l'on pourrait en finir avec l'échec scolaire.

XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordonnatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

INRP | Centre Alain Savary | Centre national de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles | 19, allée de Fontenay | BP 17424 | 69347 LYON CEDEX 07 | Tél. 04 72 76 62 37 | centre-alain-savary.inrp.fr/CAS | cas@inrp.fr

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 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. ■