

Jacques FIJALKOW

## SAVOIR LIRE : DIDACTIQUE DÉCLARATIVE, PROCÉDURALE, CONTEXTUELLE

**Résumé :** Après avoir distingué savoirs déclaratif, procédural, contextuel, on examine l'utilité de ces concepts dans le cas de la lecture et de son enseignement. Ceci conduit à distinguer une didactique dominée par une conception déclarative, qui domine dans les pratiques pédagogiques, et une didactique d'opposition où domine une conception procédurale. On procède alors à une analyse critique de ces deux didactiques pour proposer de faire plus de place au procédural, tout en le complétant de savoirs déclaratifs et contextuels.

**Mots-clés :** lecture, savoir-lire, connaissances procédurales, connaissances déclaratives, connaissances contextuelles.

Le débat sur la lecture s'est, pendant quelques années, déroulé sur le terrain des « modèles de lecture » (Adams et Starr, 1982), opposant les partisans d'un modèle « de bas en haut » (bottom-up) à ceux d'un modèle « de haut en bas » (top-down). Ce débat a cessé, nous semble-t-il, lorsqu'ont été proposés des modèles « interactifs » de l'acte de lire fournissant une solution acceptable par tous. Le consensus, plus ou moins formel, ainsi acquis a eu pour conséquence de mettre quelque peu en sommeil les recherches relatives à l'acte de lire, de telle sorte que la question de savoir en quoi consiste le savoir lire n'a guère progressé depuis.

Toutefois, alors que le débat sur la lecture se déplaçait vers d'autres terrains, dans un champ voisin de celui de l'acte de lire, en psychologie cognitive, la réflexion sur la connaissance en général se développait, réflexion qu'il nous paraît intéressant de rapporter aujourd'hui à cette connaissance particulière que constitue le savoir-lire. C'est ce que nous nous proposons de faire ici, en présentant d'abord les différents types de connaissance de manière générale, puis dans le cas particulier de la lecture, et enfin de faire le rapport entre ces types de connaissance et les différents types de didactiques.

*SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1995 N° 15 (121-146)*

## LES DIFFÉRENTS TYPES DE CONNAISSANCE

La psychologie cognitive, suivant en cela les travaux effectués en intelligence artificielle (Winograd, 1975), distingue couramment deux types de connaissance, grâce notamment aux travaux d'Anderson (1983, 1985), une connaissance de type déclaratif et une connaissance de type procédural. Cette distinction recouvre au départ la distinction classique entre les connaissances qui constituent des savoirs et celles qui constituent plutôt des savoir-faire, distinction utilisée déjà par Fitts et Postner (1967) dans le cas des apprentissages et dont nous sommes parti pour proposer la théorie de la clarté cognitive (Downing et Fijalkow, 1984).

Un exemple rapporté par Fisher (1992, p. 22) permet d'illustrer clairement en quoi consistent ces deux types de connaissances. On peut, en effet, en tant que chercheur réfléchissant à ce problème, définir un cercle de deux façons différentes :

- «- un cercle est l'ensemble des points équidistants d'un point donné ;
- pour construire un cercle, tourner le compas avec un bras fixé jusqu'à ce que l'autre bras soit revenu à son point de départ ».

La première définition est de type déclaratif, alors que la seconde est de type procédural. Certains chercheurs préfèrent parler de « savoir que » et de « savoir comment ». Sans vouloir entreprendre ici une comparaison approfondie de ces types de connaissance, signalons néanmoins, pour la clarté de l'exposé, que les auteurs s'accordent pour considérer que ces deux types de connaissance peuvent être différenciés suivant quatre critères : les connaissances déclaratives sont d'ordre verbal, s'apprennent vite, sont explicites, et sont directement accessibles ; les connaissances procédurales, par contre, relèvent de l'action, demandent un apprentissage long, sont implicites ou inconscientes, et sont difficilement accessibles. Pour plus de précisions sur ces concepts, on pourra se rapporter à des écrits récents en langue française (Fischer, 1992 ; George, 1988 ; Le Ny, 1994 ; Richard, Bonnet, Ghiglione, 1990 ; Tardif, 1992).

## **LE SAVOIR-LIRE**

Si l'on en vient alors à la lecture, la question est de savoir à quel type de connaissance il convient de la référer. La position que nous avons adoptée (Downing et Fijalkow, 1984, p. 55 sqq.) consiste à considérer la lecture comme un savoir-faire plutôt que comme un savoir. Savoir-lire consiste, en effet, à effectuer un ensemble d'opérations permettant d'interpréter convenablement un texte écrit. Dans la mesure où on considère fondamentalement la lecture comme une activité, savoir lire est donc bien une connaissance de type procédural.

Notons alors que la psychologie scientifique, suivant en cela le sens commun, a eu tendance, jusqu'à une époque récente, à n'attribuer le qualificatif de savoir-faire qu'à des activités essentiellement ou fortement psychomotrices. Un des mérites de la distinction entre procédural et déclaratif est d'avoir contribué à élargir le champ et permis de considérer comme procédurales des connaissances où la composante psychomotrice est mineure, telle la lecture. Dans le cas de la lecture, en effet, l'activité essentielle est d'ordre cognitif — l'attribution de sens — et non pas d'ordre psychomoteur — les mouvements oculaires par exemple —.

Ce qui constitue également la lecture comme une connaissance d'ordre procédural est le fait de porter sur un objet particulier, le langage, qui est doué de créativité, c'est-à-dire comportant un ensemble infini de messages construits à partir d'un ensemble fini d'éléments et de règles. Vu du côté du sujet, ceci implique que le locuteur, ici plus précisément le lecteur, possède un type de savoir qui lui permet de lire un message quel qu'il soit. Savoir lire c'est donc savoir tout lire. Un savoir de type déclaratif, limité par définition à un ensemble fini de « déclarations », ne saurait donc convenir au savoir considéré car savoir lire serait alors savoir reconnaître n'importe quel message écrit, ce qui est évidemment impossible puisque le nombre de messages est illimité. Par contre, un savoir de type procédural convient à l'acte de lire puisqu'il ne comporte aucune limitation en ce qui concerne l'objet auquel il se rapporte. Il en est ainsi de tout savoir procédural. Savoir conduire une auto, par exemple, n'est pas savoir conduire telle ou telle auto, mais n'importe quelle auto.

Ce caractère essentiellement procédural de la lecture ne signifie pas que savoir-lire soit une connaissance exclusivement procédurale et ne comporte pas des composantes de type déclaratif. C'est ainsi, par exemple, qu'on peut considérer la reconnaissance des mots comme un savoir de type déclaratif. On sait, en effet, à partir des très nombreuses études conduites en laboratoire sur la reconnaissance des mots, qu'un mot écrit présenté isolément peut être très rapidement reconnu, sans qu'il soit toujours nécessaire pour cela de faire appel à l'ensemble des mécanismes, notamment d'interprétation, qui interviennent dans la lecture. Il est vraisemblable, au moins dans le cas des mots très fréquents ou très familiers, que la seule forme du stimulus permet au sujet de le reconnaître (phénomène déjà observable avec des animaux tels que le pigeon dans des situations de conditionnement), ce qui renvoie dès lors à un savoir de type déclaratif plutôt que procédural.

C'est également à des processus de ce type que l'on peut faire appel pour expliquer la capacité du jeune enfant à indiquer immédiatement et sans erreur le nombre exact des objets qui lui sont présentés (« subitizing »).

C'est encore à un savoir déclaratif que renvoie la connaissance par l'enfant des « écrits de la rue » (marques commerciales figurant sur des produits alimentaires, des noms de grandes surfaces, etc.), connaissance dont il serait erroné toutefois de surestimer l'importance (Mauroux, 1994).

Dans la même ligne de pensée, des syllabes ou d'autres groupes de lettres infra-mots (« chunking »), peuvent constituer également des ensembles perceptifs dont le traitement par le lecteur peut se faire sur un mode déclaratif plutôt que procédural. Ces cas illustrent le critère d'accessibilité, caractéristique des connaissances déclaratives.

Que le savoir-lire comporte donc un certain nombre de savoirs de type déclaratif est vraisemblable, mais ne remet nullement en question la nature foncièrement procédurale de la lecture. Pas plus que le fait de savoir dire rapidement et sans compter de combien d'unités se compose un petit ensemble d'objets ne permet de penser que l'enfant maîtrise le système numérique, on ne saurait en effet conclure qu'il sait lire du fait qu'il puisse reconnaître rapidement un mot, ou appuie sa lecture sur la reconnaissance immédiate d'une syllabe ou de tout autre groupe de lettres. Rappelons ici le fait établi de longue date que

la lecture d'un texte ne saurait se résumer à la reconnaissance des mots qui le composent car, quand la syntaxe et/ou la sémantique de la phrase ne suit plus l'ordre canonique, la vitesse de lecture augmente en conséquence (Fijalkow, 1974). Savoir-lire n'est donc pas savoir reconnaître des mots, même si savoir reconnaître des mots fait partie du savoir-lire. Savoir lire apparaît alors comme une connaissance essentiellement procédurale, mais comportant des composantes d'ordre déclaratif.

La question qui se pose alors est de voir quel éclairage ces concepts peuvent apporter à la didactique de la lecture. La distinction entre savoirs déclaratifs et procéduraux nous conduit à distinguer deux formes didactiques principales que nous tenterons de présenter puis de discuter sous un angle principalement psychologique. Cette façon de procéder nous paraît nécessiter deux remarques préalables.

En tout premier lieu, il s'agit d'une démarche pluridisciplinaire puisqu'elle consiste à mettre en relation des données provenant de deux disciplines différentes, la didactique et la psychologie. Ces deux disciplines diffèrent quant à leur processus d'élaboration des connaissances et quant à leur disponibilité. En ce qui concerne l'élaboration des connaissances, les deux champs, en leur état actuel de développement, suivent des processus différents : la didactique procède de manière essentiellement empirique, par essais et erreurs, alors que la psychologie respecte les normes d'objectivité de la recherche scientifique (analyse de corpus, expérimentation). Par ailleurs, les connaissances ainsi élaborées ne sont disponibles qu'à ceux qui agissent dans le champ propre à la discipline considérée ou, ce qui est notre cas, dans les deux. De ceci résulte que nombre de difficultés que l'on observe dans les débats relatifs à la lecture proviennent de l'ignorance, soit de la démarche, soit des connaissances de l'autre discipline.

Nous avons choisi, par ailleurs, de nous limiter à deux formes didactiques. Il doit être clair que, en procédant ainsi, notre démarche est tout à fait théorique, c'est-à-dire consiste à raisonner sur des cas « purs ». C'est ainsi, par exemple, que procèdent les linguistes quand ils caractérisent une langue comme idéographique, phonographique, ou sémiographique. De telles langues n'existent pas dans la réalité mais on comprend mieux les langues existantes, toutes mixtes à des degrés divers, si on est en mesure de se référer à de tels critères. Il est

clair que, de la même façon, il n'existe pas de classe qui corresponde parfaitement à l'un ou l'autre des deux types de connaissance distingués. En procédant de la sorte, notre propos n'est donc pas de décrire une réalité didactique fondamentalement complexe car résultant toujours d'un nombre important de variables mais, au contraire, d'essayer d'abstraire de cette réalité un aspect particulier, et ce afin de pouvoir mieux le reconnaître par la suite dans la réalité complexe des pratiques pédagogiques.

## **LES DIDACTIQUES DU SAVOIR-LIRE**

### **Didactique déclarative**

Les pratiques dominantes en pédagogie de la lecture, en France aujourd'hui (E. Fijalkow et J. Fijalkow, 1994), consistent dans la majorité des cas, à enseigner aux enfants des connaissances de type déclaratif en vue de leur faire atteindre une connaissance de type procédural.

Deux cas de figure émergent particulièrement : celui des apprentissages dits « globaux » et celui des correspondances grapho-phonétiques. On sait que, dans le cas le plus général, la pratique est de faire mémoriser par les enfants en début d'année un petit nombre de phrases voire de mots avant d'en venir très vite à un enseignement systématique des correspondances grapho-phonétiques. La démarche-type utilisée alors comporte deux temps. Le premier temps est celui de l'énonciation déclarative : il consiste à dire à l'enfant comment oraliser ce qui lui est présenté, qu'il s'agisse d'une phrase, d'un mot ou d'une correspondance grapho-phonétique. Le second temps consiste à faire mémoriser cette information. Pour ce faire, on demande à l'enfant d'oraliser à son tour l'écrit qui lui est présenté. L'adulte arrête l'enfant si l'oralisation est déficiente, puis produit ou fait produire l'oralisation exacte. Le premier temps est donc déclaratif tandis que le second vise à transformer le savoir présenté en savoir procédural. On appellera le tout « didactique déclarative ».

La didactique ainsi définie vise à permettre à l'apprenti-lecteur de passer des connaissances d'ordre déclaratif qu'on lui présente aux connaissances d'ordre procédural que l'on attend de lui. On postule

alors que ce passage s'effectue par une transformation des connaissances d'ordre déclaratif en connaissances d'ordre procédural. Les psychologues appellent « procéduralisation » cette transformation. La façon dont s'opère cette procéduralisation sur le plan psycholinguistique paraît se résumer en une intériorisation par l'enfant de l'oralisation effectuée par le maître. On considère alors que les associations ainsi acquises seront activées lors de toute présentation ultérieure de stimuli possédant les mêmes caractéristiques. La mémorisation de ces oralisations permet leur procéduralisation. A notre connaissance, et dans le cas très précis de la lecture, la procéduralisation est conçue comme un apprentissage de type associatif. La question est alors d'examiner quelles difficultés peut provoquer ce type de didactique.

Une première série de difficultés est liée à la notion même de procéduralisation. Il importe alors de souligner d'emblée que, sur le plan épistémologique, la procéduralisation n'est pas une réalité observable mais un postulat relatif au processus psycho-cognitif supposé intervenir dans la didactique déclarative. Or, s'il est facile de décrire la démarche didactique mise en œuvre, il n'en est pas de même de son fondement psychologique.

Bien que, sur un mode général, les automatismes cognitifs soient au centre des préoccupations de la psychologie cognitive (Peruchet, 1988), il demeure en effet difficile d'identifier de manière précise les mécanismes constitutifs de la procéduralisation. Dans le cas de la lecture plus précisément, nous ne connaissons pas de travaux allant au delà de ce postulat d'existence. On ne dispose pas à ce jour, à notre connaissance, de données empiriques spécifiques permettant de voir si l'apprentissage s'effectue effectivement suivant un processus de procéduralisation ni en quoi il consiste. Le postulat de procéduralisation nous apparaît donc, pour l'heure, comme un postulat « ad hoc ».

Si l'on tente néanmoins d'approfondir le contenu de cette notion, on peut penser que celle-ci repose, en fait, sur une conception empiriste en vertu de laquelle l'apprentissage s'effectuerait de manière continue par une accumulation de connaissances grapho-phonétiques d'abord, puis d'unités plus larges ensuite.

A cette conception, qui fait de l'apprentissage plus ou moins le reflet de l'enseignement, on peut opposer une conception constructi-

viste selon laquelle l'apprentissage est moins le fait d'une accumulation de savoirs successifs apportés par l'adulte, éventuellement regroupés par la suite et progressivement mémorisés, que la construction progressive par l'enfant d'un objet interne, la langue écrite, conception à laquelle le renouveau de l'intérêt pour les travaux de Vygotski donne un utile fondement théorique (Vygotski, 1985).

Suivant cette seconde conception, l'apprentissage apparaît alors comme discontinu plus que continu. Pour illustrer cette idée, on peut se référer à ce phénomène bien connu des enseignants de CP, « le déclic », qui, à un moment variable d'un enfant à l'autre, se manifeste par une accélération soudaine et brutale des acquisitions. Cette discontinuité est frappante quand on analyse les changements de comportement des enfants en situation de copie (Fijalkow et Liva, 1988) ou d'écriture inventée (Fijalkow et Liva, 1994). Ces changements apparaissent en effet bien plus comme le résultat des découvertes successives des propriétés de la langue écrite qu'effectuent les enfants que comme un effet des connaissances qui leur sont enseignées. Dans le prolongement des travaux de Fitts et Posner (1967), nous avons d'abord considéré, pour notre part, que comme toute acquisition de nature procédurale, l'acquisition de la lecture s'effectue en trois phases — une phase cognitive, une phase de maîtrise et une phase d'automatisation (Downing et Fijalkow, 1984) — et nous avons précisé par la suite suivant quelles modalités successives l'enfant appréhende l'écrit (Fijalkow, 1989), puis les niveaux de connaissance successifs qu'il manifeste (Fijalkow, 1993). Plus généralement, les modèles d'apprentissage de la lecture qui se sont développés dans la littérature ces dernières années (Rieben, 1991) présentent tous l'apprentissage de la lecture comme une succession d'étapes et sont autant de contributions à une conception discontinuiste de l'apprentissage. L'acquisition de la lecture par la généralisation évoque également une interrogation en termes de coût cognitif. Enseigner une connaissance d'ordre procédural à partir de connaissances d'ordre déclaratif est, en effet, une façon indirecte de procéder, la voie directe consistant à faire exercer d'emblée la procédure visée. Ce caractère indirect peut amener à penser que la voie déclarative est plus coûteuse pour l'apprenant puisque, au lieu d'apprendre directement à lire, il va devoir d'abord apprendre toutes sortes de connaissances relatives à la lecture (« savoir



que ») et devoir ensuite transformer ces connaissances de façon à les rendre opérationnelles (« savoir comment »). Pour Bruner, le déplacement qu'effectue l'École en préférant au savoir implicite un savoir efficient formalisé provient d'« une confiance excessive dans l'aisance avec laquelle nous passons du savoir que au savoir comment » (Bruner, 1983, p. 75). La difficulté qu'il y a à passer d'une forme de connaissance à l'autre est également soulignée par le courant cognitiviste : « On ne convertit pas aisément des connaissances déclaratives en savoir-faire, ni des connaissances procédurales en recommandations verbales » (Georges, 1988, p. 107). On peut craindre alors que le détour que l'on fait effectuer aux enfants ne soit cognitivement coûteux ou, en d'autres termes, que la procéduralisation soit une opération bien plus difficile à opérer que ce que l'on suppose communément. Mais il ne s'agit là que de suppositions non fondées empiriquement.

Outre les difficultés propres à la notion de procéduralisation, la pédagogie déclarative soulève une autre série de difficultés concernant plus précisément les apprenants.

Une première raison de difficultés pour l'enfant peut résulter de la réduction de ce type d'apprentissages à ses phases de maîtrise et d'automatisation, consécutivement à l'accent mis sur la mémorisation par la pédagogie déclarative, comme le montre, par exemple, un document officiel récent (MEN, 1992). Quand l'accent est mis sur la mémorisation, on est amené en effet à négliger l'existence d'une phase antérieure, la phase cognitive, la toute première phase de l'apprentissage selon nous, celle au cours de laquelle l'enfant s'interroge sur la nature de l'objet qui lui est présenté. Dans le cas de la lecture, c'est à ce moment qu'il s'interroge sur ce que sont les fonctions et les structures de la langue écrite, procédant ce faisant à un début de clarification cognitive concernant l'objet de l'apprentissage.

A mettre d'emblée l'accent sur la maîtrise de l'écrit et sur son automatisation, on court donc le risque de ne pas aider l'enfant à mener à bien cette réflexion sur l'écrit et de le laisser donc plus longtemps que nécessaire dans un état de confusion cognitive. La théorie de la clarté cognitive que nous proposons invite donc le pédagogue à ne pas limiter l'apprentissage, et donc l'enseignement, à deux phases, mais à le considérer comme composé de trois phases, dont la première

est généralement négligée. Considérer que l'entrée dans l'écrit comporte trois phases conduit, en fait, à mettre l'accent sur la première, la phase cognitive. La phase cognitive peut même être considérée comme la plus importante, car c'est celle au cours de laquelle les enfants ont à découvrir ce qui fait la spécificité de cet apprentissage. Négliger ou ignorer cette première phase nous paraît donc susceptible de provoquer des difficultés d'apprentissage.

Un second motif de difficultés, si l'on reconnaît l'existence d'une phase cognitive, ou du moins l'intérêt d'une réflexion métalinguistique précoce de l'enfant sur l'objet d'apprentissage, concerne la façon d'aider l'enfant à la mener à bien. En effet, la pédagogie en deux temps décrite plus haut — énonciation, mémorisation — fait problème car les pratiques classiques d'apprentissage et de mémorisation ne paraissent pas adaptées à cette phase initiale. La phase cognitive, dans la mesure où elle est une phase métalinguistique, demande une pédagogie *réflexive*. Pour aider les enfants à effectuer une réflexion d'ordre métalinguistique, faire appel aux capacités d'apprentissage et de mémoire de l'enfant ne convient pas, car c'est à son intelligence qu'il faut s'adresser.

Un troisième facteur susceptible d'être cause de difficultés pour l'enfant et qui est très lié à une entrée dans l'écrit sur un mode déclaratif, met en œuvre l'opposition code/sens sur le plan linguistique et l'opposition perception/compréhension sur le plan cognitif.

La pédagogie déclarative présente en effet l'apprentissage de la lecture essentiellement comme l'apprentissage d'un code grapho-phonétique et amène donc l'enfant à opérer une mise en correspondance d'unités graphiques avec des unités phoniques. Une première difficulté, d'ordre cognitif, est que l'on n'est nullement assuré que l'enfant distingue clairement les deux types d'unités que l'adulte lui demande d'associer. L'observation des comportements des enfants en situation de copie de texte (Liva et Fijalkow, 1988) laisse penser, d'une part, que les unités graphiques les plus courtes, les lettres, ne sont pas d'emblée identifiées par les enfants en début d'apprentissage, de même qu'un certain temps est nécessaire pour comprendre qu'elles constituent un ensemble fini permettant de produire un ensemble infini de messages. Quant aux phonèmes, les multiples travaux consacrés à la conscience phonique (Alegria, 1990) manifestent à l'évidence

qu'ils sont loin de constituer en début d'apprentissage des unités de travail distinctes, en quelque sorte disponibles pour l'apprentissage. Lettres et phonèmes n'apparaissent donc pas comme des unités acquises en début d'apprentissage, mais comme des unités à acquérir au cours de l'apprentissage. Considérer qu'apprendre à lire consiste à apprendre un code de correspondances entre deux types d'unités qui ne sont pas encore véritablement constituées pour l'enfant peut donc être source de difficultés pour les enfants les moins avancés.

Une seconde difficulté tient à la centration exclusive de l'enseignement sur le code, l'attribution du sens étant laissée à l'initiative de l'enfant. On pourrait certes envisager que l'enseignement soit limité au code dans un premier temps, puis aborde le sens dans un second temps, mais il n'existe pas de didactique ainsi conçue. En pratique, la didactique déclarative de la lecture n'enseigne pas l'attribution de sens. La question qui se pose alors de savoir comment l'enfant peut parvenir à comprendre que ce que l'on attend de lui en situation de lecture n'est pas seulement de décoder le message mais aussi de lui donner un sens. L'attribution de sens n'ayant pas de place dans la démarche évoquée, deux cas peuvent se produire.

Soit l'enfant découvre par ses propres moyens que au-delà du Signe et du Son il existe également un troisième S, le Sens, soit il ne le découvre pas ou ne le découvre que tardivement. Les données anecdotiques abondent qui rapportent comment tel ou tel enfant a soudain compris, après avoir décodé l'étiquette de tel ou tel objet familier de son environnement, que ce qu'il a décodé est le nom de l'objet. De manière plus systématique, l'observation des modalités de lecture de mauvais lecteurs laisse penser que certains d'entre eux n'ont pas dépassé le second terme de l'association et ne parviennent pas à concevoir la lecture autrement que comme une activité de décodage. La question se pose de savoir si tel n'est pas le cas de certains cas d'enfants dits « hyperlexiques » (Lachal, 1989), qui seraient alors mieux qualifiés d'« hypercodiques ». On peut également concevoir la réalisation d'un logiciel capable de transcoder oralement un texte écrit. Un tel logiciel transcoderait parfaitement les séquences écrites en séquences orales mais serait totalement incapable de donner un sens à ces messages et échouerait donc devant les phénomènes d'homographie (« les poules du couvent couvent »). Le bon élève qui,

de la même façon, s'en tiendrait rigoureusement à l'apprentissage du code deviendrait pareillement un parfait décodeur mais ne serait nullement un lecteur. On voit bien, par un raisonnement poussé à l'extrême, quelle est la limite d'un apprentissage déclaratif limité au code. Rappelons toutefois qu'il ne s'agit là que d'une hypothèse d'école, aucun enseignant ne s'en tenant à cette façon de procéder.

Sur un mode plus général, c'est-à-dire au-delà de ces aspects techniques, le risque majeur que comporte la didactique évoquée est de ne pas aider l'enfant à comprendre le sens des activités qui lui sont demandées. Des recherches montrent que les représentations que les enfants se forgent d'activités effectuées dans le cadre scolaire ne correspondent pas nécessairement à celles qui ont amené l'adulte à les instituer (Brossard et Magendie, 1993). Les études faisant apparaître les représentations que se font les enfants de la langue écrite (voir, par exemple, Ferreiro & Gomez-Placio, 1988) montrent également à quel point les idées des enfants sur le langage peuvent être éloignées des propriétés effectives de celui-ci. La confusion cognitive dans laquelle se trouvent les enfants relativement à la langue écrite, qui est sans doute due à un manque provisoire d'informations, peut également être un effet de la façon dont la langue écrite lui est présentée, comme un code plutôt que comme une langue. Avec Bruner (1983), on peut penser que les activités scolaires effectuées de manière trop formelle sont opaques pour les enfants et que, faute d'en percevoir la fonction, effectuées à vide, elles sont responsables de l'ennui éprouvé à l'école. On sait que ce problème de la signification des apprentissages se pose avec encore plus d'acuité dans les « banlieues » (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992).

Prenant en considération d'autres types de variables, Bruner (1983) exprime la crainte qu'une approche purement formelle, dont le jeu serait absent et où l'activité fantasmatique n'aurait pas de place, peut avoir des conséquences négatives pour l'enfant. Depuis quelques années les études se multiplient sur les faire-semblant en rapport avec l'écrit. Qu'elles se rapportent au « faire-semblant d'écrire » — études sur l'écriture inventée (pour une synthèse en français, voir Besse, 1993) — ou au « faire-semblant de lire » (Sulzby, 1994), toutes montrent une très grande richesse de comportement des enfants et fait

craindre l'appauvrissement que constituerait un apprentissage où l'initiative ne serait le fait que de l'adulte.

### **Didactique procédurale**

L'adoption d'un point de vue procédural, toujours minoritaire, est généralement située, dans le monde anglophone, dans la perspective ouverte par Dewey et, dans le monde francophone, dans la filiation des idées défendues par les différents courants de l'Éducation Nouvelle, Decroly ou Freinet par exemple.

Le principe de base est qu'une connaissance de nature procédurale doit faire l'objet d'une didactique procédurale. De manière générale, la didactique procédurale préconise d'aborder l'enseignement de la lecture directement et non pas indirectement comme le préconisent les défenseurs d'une didactique déclarative. Il s'agit donc d'apprendre à lire en lisant, considérant que la maîtrise d'une conduite s'acquiert en pratiquant cette conduite plutôt que toute autre activité censée y mener. Au dicton populaire du monde du travail — « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » — répond donc en écho dans le monde de l'éducation — « C'est en lisant qu'on devient liseron » —.

Ce principe a une incidence immédiate sur la langue enseignée : celle-ci n'est plus abordée partie par partie mais comme un tout. En effet, quelle que soit la taille de l'unité linguistique préconisée par les différentes variantes de la didactique déclarative — unité grapho-phonétique, unité syllabique, mot ou phrase —, l'accent qu'elle met sur *une* unité du langage (le plus souvent aujourd'hui grapho-phonétique) est contesté. Ce choix résulte en effet d'une théorie de la langue qui privilégie un de ses aspects au détriment des autres et donc au détriment de la langue dans sa totalité. Pour la didactique procédurale, le tout est préférable à la partie, quelle qu'elle soit. C'est ce qu'exprime de manière très explicite l'expression « Whole Language » (« Langage entier ») autour de laquelle se regroupent les partisans d'une didactique procédurale dans les pays anglophones.

On peut tenter de décrire plus précisément la didactique procédurale à l'aide de trois critères : les situations mises en place (lieux, temps, acteurs), les supports utilisés, les activités préconisées.

Ce qui préoccupe avant tout la didactique procédurale c'est la mise en place de situations de lecture. Pour que les enfants apprennent

à lire, on considère que l'important est de créer des situations telles que l'enfant puisse lire ou, à tout le moins, soit en rapport avec la lecture, ses acteurs, ses objets. La notion de « bain de lecture » exprime clairement ce souci, en filiation avec celle de « bain de langage », généralement considérée comme la condition de base qui rend possible l'acquisition par l'enfant du langage parlé. Du « bain de langage » au « bain de lecture », la continuité formelle exprime donc la continuité conceptuelle. Du « Whole Language » des anglophones au « bain de langage » des francophones on retrouve le même postulat : en didactique de la lecture, l'essentiel est dans l'institution d'un rapport privilégié de l'enfant avec le langage écrit.

Cet intérêt pour les situations se traduit par un intérêt particulier pour les lieux de lecture destinés aux enfants. Il y a quelques années, les coins-lecture se sont développés très rapidement dans les écoles, de même que, quelques années plus tard, les BCD et, plus tard encore, les classes-lecture dans le cadre des classes transplantées. Hors de l'école, les bibliothèques pour enfants ou les parties réservées aux enfants dans les bibliothèques, ont connu un essor comparable. Dans les rues de quartiers populaires ou dans des consultations pour nourrissons, les livres ont également fait leur apparition, à l'initiative d'associations. Sur un mode commercial ou informatif, les salons du livre de jeunesse, de même que les rayons des grandes surfaces, participent de ce même mouvement qui pousse à développer ou à créer un peu partout des lieux de lecture pour les enfants.

Dans le droit fil d'une didactique procédurale, les activités de lecture sont amenées à s'étendre dans l'espace mais aussi à être de plus en plus précoces dans le temps : il n'est plus question d'attendre que l'enfant « sache lire » pour que lui soient proposées des activités en rapport avec des textes entiers. Le souci de la lecture qui, il y a quelques années était la grande exclusivité de l'école primaire, ne cesse de concerner des enfants de plus en plus jeunes de telle sorte que, dans les milieux sensibles aux nouvelles pratiques éducatives, la lecture est doré et déjà inscrite dans la vie du bébé : le livre a acquis une place à part entière à côté des « autres » jeux qui constituent l'environnement immédiat du bébé.

Mettre en place une didactique procédurale, c'est aussi penser aux lecteurs. Ces lecteurs sont, dès l'âge le plus tendre, les enfants

eux-mêmes : en effet, la possibilité leur est offerte de manipuler à leur convenance les livres, désormais nombreux et variés, qui se trouvent dans leur environnement. Le plus souvent néanmoins, pour les plus jeunes, le contact avec le livre est médiatisé par un adulte lecteur, qu'il s'agisse du parent — conteur hier, aujourd'hui lecteur — ou du lecteur professionnel que constitue le maître, le bibliothécaire ou l'intervenant associatif. Depuis quelques années, les auteurs de littérature enfantine sont également sollicités, notamment par les enseignants, pour des rencontres avec les enfants destinées à consolider encore ce rapport privilégié avec l'écrit considéré comme central par la didactique procédurale. Dans un tel contexte, la lecture n'apparaît plus comme une activité solitaire de part en part mais plutôt comme un type de situation culturelle dont l'émergence est favorisée par la multiplicité des interactions sociales.

Dans la perspective procédurale, les supports de lecture tendent à être de moins en moins des produits commerciaux élaborés pour l'apprentissage ou des textes réalisés par le maître dans ce même but. Ils se veulent « authentiques » c'est-à-dire issus de la vie sociale, divers et non plus seulement narratifs (documentaires), entiers et non plus extraits d'œuvres plus vastes. Cette exigence est liée au récent et prodigieux développement de la littérature de jeunesse, tant quantitatif que qualitatif, ainsi qu'à la multiplication des périodiques destinés aux enfants. L'offre s'est considérablement enrichie, repoussant sans cesse les deux bornes traditionnelles du lectorat enfantin et allant donc de la lecture des bébés au journal pour les adolescents, à l'aide de produits visant des publics de plus en plus précis. On retrouve un phénomène du même ordre en Amérique du Nord (Hiebert, 1994 ; Squire, 1994).

Quant aux activités proprement dites, elles se caractérisent plus par le souci du plaisir que l'enfant peut retirer de la lecture que par celui des acquisitions qu'il peut y effectuer. La place faite au jeu et à l'imaginaire rencontre les préoccupations de Bruner (1983). En bref, l'affectif prend le pas sur le cognitif tout comme le social l'emporte sur l'individuel. Les activités réalisées à l'école n'ont plus leur statut préparatoire habituel : l'enfant ne se contente plus d'apprendre à lire à l'école, il y pratique aussi des activités de lecture. En d'autres termes, la didactique procédurale vise à estomper la frontière entre lire et apprendre à lire. Cette frontière, c'est celle qui sépare le maître pour qui

l'accès au coin-lecture est soumis à la condition « quand tu auras fini ton travail » et celui pour lequel cet accès est inclus dans les activités de lecture elles-mêmes. Une frontière semblable sépare ceux pour qui « l'heure du conte », qu'elle se déroule à la maison, à l'école, dans une bibliothèque ou dans la rue, est partie intégrante du temps de lecture et ceux pour qui elle vient en plus.

Le souci de la fonctionnalité des activités de lecture est également partie intégrante d'une didactique procédurale. Elle commandait l'exigence d'écrits authentiques et d'activités authentiques de lecture. La « communication », opposée à l'artificialité des activités scolaires traditionnelles que critiquait vigoureusement Freinet, est ici le concept-clé. C'est ainsi que la compréhension et non pas le déchiffrage du texte est d'emblée le but de toute activité de lecture. Ceci s'illustre, par exemple, dans la façon d'aborder un texte nouveau : la lecture préalable par l'adulte suivie de la lecture par les enfants avec interventions correctives du CP travaillant dans une didactique déclarative, s'oppose la pratique procédurale de la lecture-découverte du texte, effectuée directement par les enfants, avec l'aide du maître. De manière générale, la didactique procédurale remplace le transfert d'informations de l'adulte aux enfants de la didactique déclarative par des activités où l'objectif est de faire redécouvrir l'écrit par l'enfant au sein de situations définies comme situations de résolution de problèmes.

La didactique procédurale se caractérise donc par un ensemble de situations au sein desquelles les activités réalisées sont autant de moyens destinés à mettre l'enfant en rapport direct avec l'écrit de façon à lui permettre d'apprendre à lire. La question qui se pose alors est de savoir, non plus sur un plan didactique mais psycholinguistique, comment procède l'enfant pour s'appropriier la langue écrite dans ces conditions ou, en d'autres termes, quelle théorie de l'apprentissage pourrait en constituer le fondement.

Dans la plupart des cas, cette question n'intéresse pas les didacticiens car, dans une démarche empirique, l'important se situe au niveau des résultats et non pas à celui des mécanismes psycholinguistiques explicatifs. Certains enseignants invoquent toutefois l'« imprégnation » pour expliquer comment certains progrès peuvent être accomplis, mais cette notion nous paraît avoir un très faible pouvoir



explicatif. On peut également faire appel à l'« imitation », en se référant aux nombreuses situations où l'apprenant a l'occasion d'observer un lecteur plus expert, mais le psycholinguiste sait bien que, en lecture, l'imitation, sans mise en correspondance précise de l'oral avec l'écrit, ne saurait être d'un quelconque secours cognitif. Si, faisant un pas de plus, l'on adopte une perspective constructiviste, on est amené à mettre l'accent sur l'activité de l'enfant, mais cette position de principe ne s'accompagne pas pour l'heure, à notre connaissance, de la description précise des acquisitions correspondant à telle ou telle situation. On dispose certes maintenant de diverses propositions relatives aux étapes d'apprentissage (Rieben, 1991), mais celles-ci ne sont pas articulées aux situations d'apprentissage. En l'état actuel des choses, force est de constater que, en lecture, la didactique et la psychologie génétique procèdent de manière parallèle plutôt que en conjugaison l'une avec l'autre.

Au regard du courant cognitiviste qui fonde la didactique déclarative, la didactique procédurale apparaît comme une didactique implicite, par comparaison avec la didactique explicite que la maîtrise progressive de la combinatoire permet de définir sans ambiguïté. De manière plus tranchée, le principal problème ici tient sans doute à la difficulté, dans une perspective cognitiviste, de concevoir que l'apprentissage de la lecture puisse être effectué dans les conditions procédurales que nous avons décrites car les questions que pose ce courant demeurent sans réponses : qu'apprend l'enfant ? comment s'effectue l'apprentissage ? la mémorisation ? Suivant les critères cognitivistes, le mystère est total, l'apprentissage réalisé suivant une didactique procédurale apparaît comme « magique » et, à l'extrême, sa *possibilité* même est mise en doute. Rappelons toutefois, pour être équitable, que si la notion de « construction » demeure bien vague, celle de procéduralisation demande elle aussi à être précisée.

La didactique procédurale présente une autre difficulté. Elle apparaît avant tout comme une « théorie d'enseignants pour enseignants », portée en France par des mouvements associatifs, tandis que la didactique déclarative apparaît comme la théorie correspondant aux pratiques de l'Institution. Pédagogie d'opposition presque toujours, elle ne rencontre que rarement dans le cadre scolaire les conditions lui permettant d'être menée jusqu'au bout. Les multiples réticences

qu'elle provoque l'obligent à des compromis qui rendent incertaines les observations effectuées. Ce que l'on peut en observer dans les pratiques est, en effet, le plus souvent très en deçà des discours théoriques. Pour disposer de références moins biaisées il faut alors se situer hors du cadre scolaire et se référer à des cas d'apprentissage de la lecture où une didactique procédurale véritable semble avoir été mise en œuvre : apprentissage de la lecture entre pairs, au cours de jeux entre enfants de la même famille (entre deux sœurs filles d'enseignants, entre enfants gitans) ; apprentissage de la lecture avec un parent ou un grand-parent lisant et relisant, tout en suivant du doigt, un livre qu'affectionne l'enfant ou un livre de prières, dans le cadre d'une pratique religieuse centrée sur la lecture répétée d'un texte sacré... De tels exemples demeurent toutefois anecdotiques. Il est à souhaiter que, souvent invoqués, ils puissent un jour être étudiés.

La didactique procédurale provoque donc des difficultés d'ordre théorique et pratique mais on ne saurait comprendre celles-ci si on s'en tenait à un registre purement didactique et psycholinguistique. En effet, la difficulté principale qu'elle provoque réside sans doute dans le préjugé défavorable dont elle fait l'objet dans la majeure partie de l'opinion. La « méthode globale », puisque c'est ainsi qu'est dénommée toute approche un tant soi peu holistique de l'apprentissage de la lecture est, à l'évidence, « la mal aimée de la didactique ». Ce phénomène relève moins, à nos yeux, de la didactique que du chapitre des sciences sociales qui étudie les préjugés. Rappelons, en effet, que ces critiques ne reposent en rien sur une quelconque évaluation objective des pratiques décrites.

La didactique procédurale a le rare privilège en effet de réunir contre elle médecins, psychologues et sociologues. Il est piquant d'observer que, en psychologie par exemple, des courants que tout sépare par ailleurs convergent pourtant sur ce point. Cognitivistes (Colloque de La Villette, 1994 ; Fischer, 1992) ou psychanalystes (Guy, 1994) convergent pour accuser la didactique procédurale d'être responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture. Tout aussi curieusement pour l'observateur, des sociologues d'obédiences diverses s'accordent pareillement pour mettre en accusation des propositions pédagogiques novatrices plutôt que les méthodes bien instituées (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Lahire, 1993, pp. 87-88). Si l'on se risque à une tenta-

tive partielle d'explication, on peut imaginer que la difficulté épistémique évoquée — la difficulté à concevoir ce que pourrait être une didactique procédurale ou/et comment un enfant apprend en suivant celle-ci — est source chez tous de malaise puis de rejet. Quant à la vigueur de ce rejet elle s'expliquerait alors par l'attachement que les uns et les autres éprouvent à l'égard de l'École. Remarquons toutefois que, dans tous les cas considérés, ces mises en cause ne sont pas accompagnées de données empiriques concernant les pratiques visées ou que celles-ci ne dépassent guère un niveau d'information anecdotique.

Dans la vie sociale également, la didactique procédurale se heurte à une opposition au sein de laquelle on peut trouver à la fois parents, décideurs, rééducateurs et maîtres. L'opposition des parents de milieu socialement favorisé s'explique aisément par un conservatisme scolaire guidé par le souci de ne pas risquer de perdre dans des aventures pédagogiques le bénéfice des avantages symboliques dont la famille estime justement disposer. A ce conservatisme fait écho le corporatisme de professionnels dont les enfants en difficulté scolaire constituent la clientèle et que perturbe l'apparition dans leurs protocoles de comportements imprévus chez les enfants. Les pressions exercées par les uns et les autres auprès de décideurs rarement entourés de conseillers spécialisés dans ces questions et avant tout soucieux de ne pas déplaire à des électeurs jugés influents, pèsent alors lourd dans le sens du statu quo. Face à cette conjonction d'oppositions, on comprend aisément que, au bout de la chaîne, la crainte l'emporte le plus souvent sur la volonté de changement chez les enseignants, en dépit de l'appui de trop rares collègues, formateurs ou chercheurs.

En pratique, il semble possible de dire que, dans la plupart des cas, les critiques proviennent de personnes qui connaissent peu la réalité incriminée, car elle provient d'un champ disciplinaire qui n'est pas le leur, ou la comprennent difficilement car elle procède d'une démarche épistémologique qui leur est étrangère et que, conséquemment, leur réaction est commandée essentiellement par des facteurs d'ordre affectif, notamment de crainte.

L'évaluation des didactiques de la lecture, souvent réclamée mais rarement réalisée, pose de multiples problèmes que nous avons évoqués ailleurs (Fijalkow, 1994). Indiquons seulement que, selon nous, les évaluations effectuées sur un petit échantillon de classes

n'ont guère de validité car, en même temps que la lecture, l'évaluateur mesure quantité de variables incontrôlées qui pèsent autant ou plus que le mode d'introduction à la lecture, de telle sorte que d'un échantillon à l'autre les résultats peuvent être tout à fait contradictoires. Il existe toutefois deux solutions permettant de traiter ce type de problèmes.

L'une consiste à isoler les variables didactiques de façon à pouvoir étudier à loisir leurs effets en laboratoire. C'est ce que nous avons appelé « didactique expérimentale de la lecture » et qui est à la portée d'une équipe de recherche. L'autre consiste à travailler non plus sur un petit échantillon mais sur l'ensemble de la population, tout un pays par exemple ou, à tout le moins, sur un très vaste échantillon, mais ceci n'est à la portée que d'une institution d'État.

On trouve dans la littérature scientifique deux exemples qui intéressent notre propos. Le premier concerne un pays voisin, la Suisse Romande, où une évaluation comparée de l'efficacité des principales didactiques pratiquées par les maîtres a conclu à une plus grande efficacité en début de scolarité de la didactique dite « approche large », celle qui, des quatre didactiques distinguées dans cette étude, est la plus proche de la didactique qualifiée ici de « procédurale » (Cardinet et Weiss, 1980). L'autre exemple provient d'une comparaison internationale en lecture conduite par un organisme spécialisé (Elley, 1992). Le classement fait apparaître que la Nouvelle Zélande est classée au 6e rang pour les enfants de 9 ans et au 4e pour ceux de 14 ans, très près de la France (4e rang pour les enfants de 9 ans et 2e pour ceux de 14 ans), alors qu'il s'agit d'un petit pays dont les moyens ne sauraient être comparés à ceux d'une grande puissance. Sachant, par ailleurs, que la Nouvelle Zélande est le seul pays au monde où une didactique à dominante procédurale est majoritaire (« Whole Language »), il est piquant de constater que ce résultat, qui confirme celui obtenu en Suisse Romande, plaide clairement en faveur de la didactique procédurale, et va tout à fait a contrario des préjugés dont nous avons fait état plus haut.

## DISCUSSION

Sur le plan théorique, l'application à l'apprentissage de la lecture de la distinction entre savoirs déclaratif et procédural nous a conduit à considérer que savoir lire, c'est certes *savoir que* telle lettre se prononce en général de telle façon et que tel mot se prononce de telle façon et a telle signification (reconnaissance des mots), c'est-à-dire posséder un savoir de type déclaratif dont l'approfondissement relève de la linguistique, mais aussi que savoir lire c'est, avant tout, *savoir comment* lire, c'est-à-dire posséder un savoir de type procédural dont l'approfondissement relève de la psycholinguistique. Il nous paraît donc, en premier lieu, souhaitable d'inverser dans la définition du savoir-lire les positions respectives du *savoir que* et du *savoir comment*, mais également, en second lieu, de compléter cette définition.

Suivant en cela la position de chercheurs nord-américains en sciences de l'éducation (Paris, Wilson & Wicson, 1983), il nous semble nécessaire d'ajouter à la définition du savoir-lire un autre type de connaissances que les connaissances d'ordre déclaratif et procédural, à savoir les « connaissances contextuelles », celles qui permettent de répondre aux questions « *quand* » et « *pourquoi* ». Savoir, par exemple, quand et pourquoi il convient de procéder à une lecture rapide (rechercher le numéro de salle d'embarquement sur un tableau d'affichage d'aéroport pour pouvoir embarquer dans son avion) ainsi que quand et pourquoi il convient de procéder à une lecture lente (lire un poème) fait assurément partie du savoir-lire. Ceci revient à faire une part dans le savoir-lire à la connaissance des circonstances dans lesquelles il convient d'appliquer les connaissances évoquées antérieurement. L'approfondissement de ces connaissances contextuelles, ainsi dissociées des connaissances d'ordre procédural, renvoie alors à la sociolinguistique. Leur prise en considération permet de dépasser ce qu'a d'exclusivement individuel la formulation en termes de déclaratif ou de procédural de la psychologie cognitive.

Sur le plan didactique maintenant, il nous paraît également souhaitable d'aller au delà. En tout premier lieu, et en harmonie avec la définition formulée, bien que la didactique à mettre en œuvre nous paraisse devoir être fondamentalement de type procédural, compte tenu

de la reconnaissance de l'existence de savoirs déclaratifs et contextuels, ceux-ci devraient pouvoir trouver place également dans la didactique à mettre en œuvre.

Ce qui nous paraît capital en effet c'est, avant tout, de donner la priorité aux activités de lecture elles-mêmes plutôt que de tenter de préparer à la lecture par des activités indirectes qui, aussi bien intentionnées soient elles, ramènent toujours le débat sur le terrain linguistique des unités les plus adéquates. En d'autres termes, c'est d'un déplacement du débat de la langue au locuteur et au contexte que pourraient venir, nous semble-t-il, les progrès didactiques recherchés ou, si l'on préfère, d'un déplacement du débat de la linguistique à la psychologie et à la sociolinguistique.

La didactique procédurale, que la nature même de l'acte de lire invite à mettre en œuvre est, nous l'avons dit, difficile à observer. Pratique minoritaire et contestée de toutes parts, elle est peu développée dans le cadre scolaire et seulement signalée hors de l'école. Bien que les pratiques qui en relèvent se soient considérablement accrues ces dernières années, elle demeure pourtant plus un projet qu'une réalité, tant plus le plan des pratiques pédagogiques que sur celui de la recherche psycholinguistique. On ne peut donc présumer avec certitude de ce que seraient les résultats des élèves si, dans un contexte favorable, la didactique procédurale disposait de la marge de manœuvre nécessaire à l'examen de sa réelle efficacité, mais les résultats obtenus en Suisse Romande et en Nouvelle Zélande invitent à l'optimisme.

C'est dans ce contexte d'une didactique déclarative jugée insatisfaisante et d'une didactique procédurale impossible actuellement que, nous nous efforçons, dans un cadre de recherche-action, de trouver des modalités didactiques consistant à inverser les priorités ordinaires du procédural et du déclaratif et de faire place au contextuel (Cayré et Garcia, 1994 ; Fijalkow, 1992). La démarche mise en œuvre s'efforce d'amener les enfants à entrer dans l'écrit à partir d'une base procédurale aussi large que possible. Sur celle-ci se greffent des interventions d'ordre déclaratif qui portent principalement sur les procédures d'apprentissage du sujet (aspect métacognitif) et, secondairement, sur la langue et sur le contexte (aspect métalinguistique). Ces interventions sont d'abord purement déclaratives mais se rapportant à l'action, ce qui permet de les qualifier de « méta-procédurales » (indica-

tions fournies par un adulte ou enfant pour dire « comment faire pour ». Elles sont ensuite transformées en connaissances parfaitement procédurales. Elles constituent dès lors des « connaissances déclaratives méta-procédurales »<sup>1</sup>.

L'enseignement déclaratif de la lecture présenté dans ce texte est tout à fait représentatif des pratiques le plus souvent observées dans les classes de CP (Fijalkow E. & Fijalkow J., 1994). Dans les classes suivantes, la démarche canonique consiste le plus souvent, sous réserve de vérification empirique, mais avec des variations selon que l'on vise l'orthographe ou la connaissance de la syntaxe, en une leçon de grammaire au cours de laquelle l'enfant se voit présenter une règle déterminée (déclaratif) qu'il doit mettre en application dans des exercices de grammaire (pour « mémorisation » ou « consolidation » disent les didacticiens ; pour « procéduralisation » disent les psychologues cognitivistes), puis utiliser en situation de dictée et de rédaction (pour évaluation).

Si, dépassant le cadre de la langue maternelle écrite, l'on s'intéresse alors à la façon dont l'École procède pour faire acquérir une langue étrangère, on s'aperçoit que la pédagogie mise en œuvre repose, tout aussi classiquement, sur l'enseignement du lexique et de la grammaire (savoirs déclaratifs), puis sur la mémorisation de ceux-ci au moyen d'exercices. Cette démarche est jugée suffisante pour que l'élève acquière la langue (savoir procédural).

C'est donc l'enseignement du langage — langue maternelle ou langue seconde — qui, dans son ensemble, repose sur un enseignement constitué au départ de connaissances déclaratives. Il ne semble pas nécessaire de multiplier davantage les exemples pour en arriver à considérer avec Bruner (1983) que la pédagogie déclarative discutée ici à propos de la lecture est représentative de la pédagogie mise en œuvre le plus souvent à l'école. La place qu'elle occupe dans les pratiques apparaît telle que l'on est amené à se demander alors si cette forme didactique particulière ne se confond pas purement et simplement avec la didactique en général, et donc si l'École sait enseigner autrement que de manière déclarative. Faute de distinguer entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales, l'École

---

<sup>1</sup>- Suivant la terminologie qui nous a été suggérée par D. G. Brassart.

semble réduire les secondes aux premières en traitant toutes les connaissances en termes déclaratifs, phénomène qui peut être en partie responsable des difficultés rencontrées par les élèves tant en lecture qu'en langue, c'est-à-dire chaque fois que les connaissances visées sont fondamentalement de nature procédurale. Sans doute serait-il alors souhaitable, partant des distinctions opérées, de faire plus de place dans les pratiques pédagogiques aux savoirs de type procédural et contextuel.

**Jacques FIJALKOW**  
EURED-CREFI  
Université de Toulouse le Mirail

**Abstract :** After distinguishing between declarative, procedural and contextual knowledges, these concepts are examined for their usefulness in reading and teaching reading. Different ways of teaching to read, with a declarative or a procedural point of view are described. After both conceptions were analyzed it is argued to give more place to procedural activities in teaching to read, but to add also some declarative and contextual knowledges.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS M.J. & STARR B.J. (1982), « Les modèles de lecture », *Bulletin de Psychologie*, 356, 695-704.
- ALEGRIA J. (1990), « A propos de ce que l'enfant sait et de ce qu'il ignore au sujet de l'écrit avant qu'on lui ait appris », In : J. Fijalkow (Ed.) : *Décrire l'écriture*, Toulouse : PUM-CRDP.
- ANDERSON J.-R. (1983), *The architecture of cognition*, Cambridge, Ma, et Londres : Harvard University Press.
- ANDERSON J.-R. (1985), *Skill acquisition : compilation of weak-method problem solution*. Technical Report N° ONR-85-1, Carnegie-Mellon University.
- BESSE J. M. (1993), « De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite ». In : Chauveau (G.), Rémond (M.) et Rogovas-Chauveau (E.), *L'enfant apprenti lecteur*, Paris :



- govas-Chauveau (E.), *L'enfant apprenti lecteur*, Paris : INRP-L'Harmattan, Collection CRESAS N° 10, 1993.
- BROSSARD M. & MAGNDIE A., « Situations scolaires et apprentissage de l'écrit ». In : Chauveau (G.), Rémond (M.) et Rogovas-Chauveau (E.) - *L'enfant apprenti lecteur*, Paris : INRP-L'Harmattan, Collection CRESAS N° 10, 1993.
- BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- CARDINET J. & WEISS J. (1980), *L'enseignement de la lecture et ses résultats*, Berne : Herbert Lang.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- JAFFRÉ J.-P., SPRENGER-CHAROLLES L. & FAYOL M. (1994), *Les actes de la Villette*, Paris : Nathan, 1993.
- DOWNING J. & FIJALKOW J. (1984), *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat
- ELLEY W.B. (1992), *How in the world do students read ?* The Hague : IEA.
- FERRREIRO E. & GOMEZ-PALACIO M. (1988), *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- FIJALKOW E. & J. FIJALKOW (1994), « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux », *Revue Française de Pédagogie*, 107, 63-79.
- FIJALKOW J. (1974), Facteurs linguistiques du temps de lecture de texte, *Sciences de l'Éducation Pour l'ère nouvelle*, VII.
- FIJALKOW J. (1989), « Auto-langage et apprentissage de la lecture », *Enfance*, 42,1-2, 83-90.
- FIJALKOW J. (1992), « Apprendre à lire et à écrire en 1e et 2e année d'école primaire dans une ZEP ». In : M. Butlen & J. Hébrard (Eds.) : *La culture de l'écrit et les réseaux de formation* (pp. 205-236), Créteil : CRDP Académie de Créteil.
- FIJALKOW J. (1993) In Chauveau (G.), Rémond (M.) et Rogovas-Chauveau (E.) - *L'enfant apprenti lecteur*, Paris : INRP-L'Harmattan, Collection CRESAS N° 10.
- FIJALKOW J. (1994), « La didactique expérimentale de la lecture-écriture : un chaînon manquant ». In : A. Bentotila (Ed.) :

- Enseigner, apprendre, comprendre, Les entretiens Nathan, Actes IV* (pp. 51-65). Paris : Nathan.
- FIJALKOW J. & LIVA A. (1988), « La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant », *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, III, 4, 431-447.
- FIJALKOW (J). et LIVA (A.), « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit ». In : J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol *Les actes de la Villette*, Nathan, 1994.
- FISCHER J.-P. (1992), *Apprentissages numériques*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- FITTS P.M. & POSNER M.I. (1967), *Human Performance*, Belmont, Cal : Brooks-Cole.
- GEORGE C. (1988), « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales ». In : P. Perruchet (Ed.) : *Les automatismes cognitifs* (pp. 103-137). Liège-Bruxelles : Mardaga.
- GUY A. (1994), *Apprendre, comprendre, surprendre : la formation du sujet et son entrée dans la langue*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- HIEBERT E.H. (1994), « Becoming literate through authentic tasks : evidence and adaptations ». In : Ruddell B., Rapp Ruddell M. & Singer H. *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark : IRA.
- LACHAL C. (1989), « Psychopathologie de la lecture précoce et compulsive », *Psychiatrie de l'Enfant*, XXXII, 1, 55-122.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LE NY J.-F. (1994), « Connaissance ». In : Champy P. & Étevé C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation*, Paris : Nathan, 1994.
- MAUROUX D. (1994), *La conscience de l'écrit chez l'enfant de 4 à 7 ans ; de « l'écrit de la rue » à « l'écrit de l'école »*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Paris V.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (1992), *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris : CNDP, Savoir livre.

- PARIS S.G., LIPSON M.Y. & WICSON K.K. (1983). « Becoming a strategic reader », *Contemporary Educational Psychology*, 1983, 8, 293-316.
- RICHARD J.-F., BONNET C. & GHIGLIONE R. (1990). *Traité de psychologie cognitive 2*, Paris : Dunod.
- RIEBEN L., « Les modèles en « stades » de l'apprentissage de la lecture », *Les Cahiers de Beaumont*, 1991, 52bis-53, 33-37.
- SQUIRE J.-R. (1994), « Research in reader response ». In : R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.). *Theoretical Models and processes of reading, Fourth Edition* (pp. 637-652). Newark, Del : IRA.
- SULZBY E. (1994), « Children's emergent reading of favorite story-books : a developmental study ». In : R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and processes of reading, Fourth Edition* (pp. 244-280). Newark, Del : IRA.
- TARDIF J. (1992), *Pour un enseignement stratégique ; l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Éditions Logiques.
- VYGOTSKI L.S. (1985), *Pensée et langage*, Paris : Éd. Sociales.
- WINOGRAD T. (1975), « Frame representation and the declaration-procedural controversy ». In : D.-G. Bobrow et A. Collins (Eds.). *Representation and understanding*, New York : Academic Press.