

Claire LAMBERT-LECONTE

AIDE A L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : INTERVENTION SUR LES CAPACITES D'ATTENTION DE L'ELEVE

Concernant l'apprentissage de la lecture, les controverses quant aux « didactiques » efficaces sont nombreuses si ce n'est passionnées. Certains auteurs pourtant, au vu des récents résultats de leurs recherches (Wittwer et al., 1987) militent davantage pour un éclectisme didactique et, entre autres, un renforcement des pratiques de lecture silencieuse.

Or, d'après Rousvoal (1987), le débat portant sur les responsabilités respectives des différentes méthodes d'apprentissage quant à l'échec massif constaté dans l'apprentissage de la lecture au CP constitue, en France, un faux problème. Ceci, d'une part, parce que les méthodes majoritairement utilisées (environ 95 %) sont des méthodes mixtes et, d'autre part, parce qu'au vu d'un travail rétrospectif mené sur les recherches de ces vingt dernières années, il apparaît qu'aucune méthode ne semble connaître de succès universel. En fait, leurs effets varient d'un élève à l'autre sans que l'on puisse établir de liaison directe entre les caractéristiques psychologiques et sociologiques d'un élève et l'efficacité d'une méthode.

Toutefois, on sait, depuis les travaux de Rosenthal et Jacobson (1971), combien la positivité de l'investissement de l'élève par le [94]¹ maître peut inverser le processus d'échec, manifeste et vécu, chez cet élève, quand bien même celui-ci paraît initialement médiocrement doué. On est alors en droit de penser que, pour l'apprentissage de la lecture, donner au maître le moyen de repérer et de valoriser les potentialités de ses élèves nécessaires à cet apprentissage s'avérera constructif et pourra empêcher que ne soit transformée en échec l'éventuelle médiocrité initiale.

I. DONNEES THEORIQUES

1. Les diverses conceptions de la lecture

Giasson et Thériault (1983) ont fait l'historique de l'évolution de la recherche et de l'enseignement en lecture. Elles ont aussi mené une analyse fine de tous les aspects fonctionnels de la lecture (instrumentaux, informatifs, interactionnels, imaginatifs, heuristiques...). De plus, elles se sont interrogées sur l'idée que les enseignants se font de la lecture : par exemple, la ramènent-ils à une association let-

¹ La pagination de l'édition originale et indiquée entre crochets.

tres/sons ou à une recherche du sens ? A partir d'observations systématisées, les auteurs classent les conceptions de la lecture par rapport à trois grands modèles théoriques :

- les modèles dits de « bas en haut » dans lesquels le point de départ du processus se situe au niveau du stimulus visuel,
- les modèles dits de « haut en bas » dans lesquels la lecture commence par l'idée que se fait le lecteur de l'écrit avant même de le lire (dans cette optique, le décodage peut alors être nuisible à la lecture),
- un modèle mixte dans lequel le lecteur part à la fois d'indices visuels et de l'idée qu'il se fait du contenu du texte. Dans ce cas, il va sélectionner un certain nombre d'indices grapho-phoniques lui permettant de vérifier ses hypothèses sur le sens qu'il accorde au texte. Dans ce cadre théorique, le lecteur n'a pas besoin de regarder ni toutes les lettres ni tous les mots pour comprendre un texte : « les processus cognitifs prennent le pas sur les processus visuels ». Mais quels processus cognitifs sont-ils alors à l'oeuvre ? [95]

2. *Y a-t-il une ou des stratégies de lecture ?*

Il est difficile de répondre à cette question sans se demander si c'est l'enseignant qui doit déployer des stratégies d'apprentissage de la lecture ou si c'est l'apprenti-lecteur qui doit parvenir à mettre en place des stratégies de résolution de problèmes, si on considère le fait d'apprendre à lire comme un problème à résoudre.

Si, quand on parle de lecture, il s'agit bien de compréhension, il va de soi que le contexte joue alors un rôle tout à fait privilégié. On peut dès lors inciter les maîtres à enseigner aux enfants l'utilisation efficace du contexte comme stratégie de lecture, sachant que diverses stratégies d'enseignement de l'exploitation des contextes syntaxiques et sémantiques sont possibles (Giasson et Thériault, 1983).

Concernant les stratégies à développer par les élèves, il semble bien que celles touchant au balayage oculaire à effectuer au cours d'une saisie de texte sont particulièrement importantes. Ainsi un travail récent de O'Regan (1988) montre que, pour reconnaître efficacement un mot, l'oeil doit fixer en premier une certaine position dans le mot, appelée « position optimale ». Une stratégie efficace de lecture devrait, à chaque fixation, amener l'oeil sur la position optimale. L'oeil apprend à viser l'endroit virtuel de cette position optimale, généralement un peu à gauche du centre des mots. Ensuite, quand la position optimale ne s'y trouve pas, l'oeil fait des mouvements de correction dans le mot.

De même, Ehrlich et Rossi (1986) analysent les variations de l'exploration oculaire en fonction du contenu informatif des lignes du texte et des scores de compréhension atteints par le sujet. Ils montrent que la sélection des énoncés critiques se manifeste dès la saisie perceptive par une modulation de l'activité oculo-motrice : sur les lignes critiques, les durées de fixation sont plus longues, les saccades de progression et de régression sont plus nombreuses. Ces variations en fonction du contenu des lignes ne sont significatives que chez les sujets qui atteignent un score élevé de compréhension. [96]

On voit donc que, lors des activités mises en jeu par l'apprentissage de la lecture, la capture de l'information visuelle et son traitement cognitif sont fortement interdépendants. Si l'on considère que l'attention est un processus cognitif favorisant ces deux activités, on ne peut que s'interroger sur son efficacité — et l'éventuelle amélioration de celle-ci — dans l'apprentissage qui nous intéresse.

II. LES TRAVAUX ANTERIEURS

Différents travaux menés à propos de l'attention des élèves montrent que les durées de maintien d'une attention « efficace » lors d'une tâche répétitive sont, pour certains enfants, très brèves. Ainsi, dans la réalisation d'une épreuve de double barrage de Zazzo, durant 7 minutes, on observe, dès la quatrième minute, une chute de l'attention caractérisée par une diminution de la précision mesurée par le nombre d'erreurs effectuées. Nos propres travaux (Beugnet-Lambert, 1985) révèlent, lors d'une épreuve complexe de barrage de signes de 5 minutes, d'importantes fluctuations de l'attention chez certains élèves, au cours d'une même épreuve, fluctuations plus ou moins prononcées selon le moment de la journée.

Ces résultats sont importants car ils s'accordent avec le fait déjà démontré que les moments et processus de vigilance et, alternativement, les moments et processus de non-vigilance, doivent être pris en considération chez les enfants qui vivent une situation d'apprentissage. Ainsi Inizan (1976, 1980) a-t-il montré que certaines différences entre enfants lors de l'apprentissage de la lecture sont expliquées par les résultats suivants :

- le temps cumulé des moments pendant lesquels les enfants regardent le texte varie du simple au triple d'un enfant à l'autre, [97]
- si la durée moyenne des séquences de vigilance, mesurées par la durée du contact visuel avec le texte, tourne autour de 30 secondes, elle peut varier du simple au quadruple d'un enfant à l'autre,
- certains enfants ont des séquences de vigilance fréquentes et relativement longues (2 minutes, 2 minutes 30). Ils apprennent à lire beaucoup plus rapidement que les enfants qui ont des séquences de vigilance peu fréquentes et de courte durée.

En conséquence de ces résultats, des expériences ont été menées qui montrent que, quand on permet au maître d'organiser le travail en équipes homogènes et d'assurer auprès de chaque élève aide pédagogique et contrôle, c'est-à-dire d'ajuster la didactique à la diversité psychologique des écoliers, on voit s'homogénéiser les rythmes d'apprentissage chez l'ensemble des élèves.

III. LES EXPERIMENTATIONS ACTUELLES

Toutes ces données confirment le fait que l'acquisition de la lecture sollicite de l'enfant qu'il puisse à un moment précis, focaliser son attention sur l'information pertinente (une syllabe ou un mot par exemple), puis très rapidement qu'il puisse

distribuer son attention de manière à tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit cette information.

La plupart de nos recherches actuelles portent sur les capacités des élèves à focaliser et maintenir leur attention sur une tâche précise, sur leurs capacités à analyser et structurer une tâche non structurée lors d'une activité d'apprentissage ainsi que sur l'analyse de leurs stratégies de résolution d'un problème nouveau.

Une des difficultés rencontrées par les enseignants collaborant avec nous est qu'ils ne peuvent que rarement prendre en considération les processus de vigilance de leurs élèves dans la mesure où ils varient d'un enfant à l'autre, principalement dans leur durée et leur fréquence. Nous tentons pour cela de mettre en [98] évidence l'existence de rythmes ultradiens (à périodicité rapide) de l'activité de ces processus.

Par ailleurs, il est parfois difficile de dissocier ce qui, dans une mauvaise performance ou la non-exécution d'une tâche, revient à un déficit ou à une absence de vigilance, ou à une difficulté ou une incapacité à résoudre la tâche.

Nos travaux précédemment cités nous permettent de penser qu'une bonne « distribution » de l'attention est dépendante des capacités de l'enfant à utiliser un stockage pertinent de l'information en mémoire. De plus, ce stockage pertinent nous est apparu très lié à la mise en oeuvre de stratégies de résolution de problèmes permettant au sujet d'émettre certaines règles favorisant la réception et l'intégration des informations indispensables à mémoriser pour résoudre efficacement une tâche particulière.

Nous avons, avec un collègue (Lambert et Darcheville, à paraître), élaboré un programme d'apprentissage permettant, dans un premier temps, à des élèves en grande difficulté scolaire, d'apprendre à émettre les règles leur permettant de mener à bien une tâche qui ne leur est pas familière.

Le programme d'apprentissage s'inspire de deux courants pédagogiques ayant fait leur preuve aux USA depuis une dizaine d'années (enseignement programmé, Skinner, 1968 ; enseignement direct, Englemann et Carnine, 1982). Ce programme, individualisé, a eu lieu chaque jour pendant 1 heure et pendant 4 semaines. Le programme, élaboré par J.-C. Darcheville, consiste tout d'abord à mettre sous le contrôle d'événements extérieurs des comportements d'émission de règles. Une première règle commande au sujet de produire, à partir de la consigne, la description des items pertinents, items-solutions. Une seconde règle ordonne au sujet d'utiliser la description qu'il vient de produire, ceci devant chaque item de la feuille de la tâche. [99]

Il s'agit ensuite, toujours à l'aide de ce même programme, d'obtenir que le sujet émette en situation « normale » de la tâche de barrage (utilisée en pré et post-test) la description et son utilisation. Pour cela, il estompe pas à pas ces événements extérieurs qui, dans un premier temps, contrôlaient l'apparition des deux règles. Le programme comporte 9 pas d'estompement. Le nombre d'items de la feuille de la tâche augmente avec le nombre de pas (les lecteurs intéressés par une description plus détaillée du programme peuvent l'obtenir auprès des auteurs).

Avant et après l'implantation du programme (et ce dans les mêmes conditions de passation, tant locales que temporelles et en respectant l'ordre chronologique), les enfants ont été testés sur diverses capacités susceptibles d'être modifiées par la maîtrise de ce programme (attention soutenue, émission d'une règle, déduction de la règle, niveau intellectuel, concepts de base, style cognitif).

Les résultats obtenus ont d'abord montré que les difficultés de lecture de ces élèves ne semblent pas liées à une méconnaissance des concepts de base (la moyenne de la classe correspond à un niveau moyen de CE1 alors que le niveau de lecture en fin d'année n'est pas celui d'une fin de CP). De même, le niveau intellectuel moyen de cette classe est celui du niveau moyen d'une classe de CP (les enfants sont des élèves de 6ème SES, âgés en moyenne de 13 ans et demi).

L'un des résultats les plus intéressants est que nous obtenons une différence significative ($p < .001$) sur les résultats à l'épreuve de focalisation de l'attention en comparant ceux d'avant l'implantation du programme et ceux d'après son implantation. De même, les résultats aux codes (attention soutenue) ont été significativement modifiés par la maîtrise du programme, ce qui n'est pas le cas de ceux des épreuves de matrices (éducation de la règle) alors que certains de leurs items avaient été utilisés pour le programme d'apprentissage. [100]

Il semble que le niveau intellectuel faible de ces enfants ne leur a permis d'utiliser les apprentissages acquis que dans les situations similaires à celles dans lesquelles ils ont été menés.

CONCLUSION

Le programme d'apprentissage a eu l'effet escompté d'une part sur la capacité des élèves à apprendre à émettre certaines règles leur permettant d'effectuer une tâche à laquelle ils ne sont pas habitués, et d'autre part sur leur capacité à mieux gérer et maîtriser leurs processus attentionnels, ce qui ne peut qu'avoir une incidence positive sur leurs apprentissages. Par ailleurs ce programme s'est révélé, aux dires des enseignants concernés, être un outil informatif quant à leurs propres méthodes pédagogiques. Ils ont remarqué un changement notable dans les attitudes scolaires de leurs élèves : en particulier, ils ont constaté que la verbalisation systématique de la consigne à comprendre aidait effectivement à la compréhension de celle-ci, méthode qu'ils n'appliquent pas souvent dans leurs pratiques quotidiennes étant données les grosses difficultés verbales connues de leurs élèves.

Nous reproduisons cette expérience cette année avec une classe de CP pour laquelle nous avons suivi parallèlement l'évolution dans l'apprentissage de la lecture, de même que pour trois classes témoin (n'ayant pas été soumises au programme d'apprentissage). Nous constatons déjà que la procédure utilisée est une réelle source d'informations pour l'enseignant tant pour l'évaluation des potentialités de ses élèves que pour celle de ses méthodes de transmission des connaissances. [101]

C. LAMBERT-LECONTE

Nous espérons savoir, à la fin de l'année scolaire, si les apprentissages (en particulier celui de la lecture) ont été affectés par les différents facteurs concernés par l'expérience.

Claire LAMBERT-LECONTE
Université Charles de Gaulle — Lille III

Bibliographie

- Beugnet-Lambert C. (1985) *Vigilance et cognition : approche chronopsychologique de l'attention*. Thèse de doctorat de psychologie. Université Charles de Gaulle — Lille 3.
- Ehrlich M.-F. & J.-P. Rossi (1986) « Exploration oculaire et opérations cognitives de compréhension au cours de la lecture d'un texte » — *L'Année Psychologique* 86 (63-82).
- Giasson J. & J. Thériault (1983) *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Ed. Ville-Marie..
- Inizan A. (1976) *Révolution dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : A. Colin,
- Inizan A. (1980, 2^e édition) *27 phrases pour apprendre à lire*. Paris : A. Colin,
- Lambert C., J.-C. Darcheville (à paraître) « Aide à la focalisation et au maintien de l'attention dans l'apprentissage de la lecture chez des élèves en situation d'échec » — *European Journal of Psychology of Education*,
- O'Regan K. (1988) « Vers une nouvelle théorie du guidage oculaire dans la lecture » — Colloque National de la S.F.P. *Automatisme et contrôle*, Dijon.
- Rosenthal R. A. & L. Jacobson (1971) *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman (trd.)
- Rousvoal J. (1987) « Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaire » — *Revue Française de Pédagogie* 79 (15-34).
- Wittwer J., Bajard G., Coutelier G., Dessum H., Mercan M. & Nargnier P. (1987) « Mémorisation et compréhension en lecture oralisée et silencieuse » — *Enfance* 40-3 (197-212).