

ACTE DE LECTURE ET DECODAGE

Lire c'est comprendre (des textes écrits). Cette définition « minimale » de la lecture est maintenant largement partagée. Elle permet — ce qui n'est pas un mince avantage — de distinguer la recherche du sens, la découverte du contenu (lecture) des activités relevant de l'étude « des lettres et des sons », de la prononciation de syllabes écrites, de la mémorisation de « mots étiquettes » ou de phrases imprimées vues et répétées *n* fois (para-lecture). Cette distinction est essentielle. On ne peut progresser dans la réflexion sur la lecture et son apprentissage tant qu'on amalgame des conduites pourtant bien différentes :

1. connaître les lettres et savoir les assembler ;
 2. dire des suites de syllabes ou de mots ;
 3. prononcer un texte écrit ;
 4. prendre connaissance du contenu d'un message écrit
- (*Petit Larousse*, édition 1980).

On ne peut atteindre « la réussite en lecture pour tous » tant que les pratiques pédagogiques au CP, les modalités de soutien ou de rééducation restent focalisées sur la para-lecture et non sur la lecture-compréhension.

Mais on ne peut se contenter de ces remarques, à la fois nécessaires et insuffisantes. Il faut essayer de répondre à deux séries de questions si l'on veut vraiment avancer dans l'étude de l'activité lexicale et de son acquisition.

Premièrement, existe-t-il des connexions entre les quatre acceptions du lire proposées par le *Petit Larousse* ? Y a-t-il un lien entre les activités de para-lecture (le déchiffrage par exemple) et la compréhension d'un texte écrit ? Quels sont les processus et les capacités en jeu pour construire le sens d'un énoncé écrit ? [32]¹

Deuxièmement, l'acte de lire chez un débutant est-il de même nature que celui d'un lecteur expérimenté ? Les mécanismes de la lecture sont-ils identiques chez celui qui apprend et chez celui qui lit bien et beaucoup depuis longtemps ?²

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

² Ce thème sera peu développé ici. Cf. G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1987) « L'évolution du savoir-lire chez l'enfant ».

I — DES THEORIES DE L'ACTE DE LIRE

Qu'est-ce que lire ? Quels sont les processus en jeu dans l'activité de lecture-compréhension ? Les réponses des chercheurs sont encore loin d'être homogènes. Trois principaux courants théoriques en psycholinguistique s'opposent et ne recouvrent pas (tout à fait) les conceptions pédagogiques de la lecture : appréhension globale versus centration sur la combinatoire, accès direct au sens versus traduction des formes écrites en formes sonores.

- Les modèles théoriques les plus anciens, de « bas en haut » (bottom-up), supposent une démarche linéaire et hiérarchisée du lecteur allant des processus psychiques primaires (perception puis assemblage des lettres) à des processus cognitifs supérieurs (production de sens). Devant un texte écrit, le sujet identifierait d'abord des lettres, les combinerait en syllabes, réunirait les syllabes en mots puis associerait les mots en phrases...

L'acte de lire se schématiserait ainsi :

1. opérations perceptives sur les graphèmes
2. appréhension des unités lexicales
3. opérations syntaxico-cognitives
4. déterminations sémantiques (Laberge et Samuels, 1974).

Cette conception est parfois simplifiée à l'extrême par des auteurs qui privilégient les seules activités perceptivo-motrice : « Le développement sensoriel et moteur [...] est un élément fondamental dans l'acte de lire » (Cohen, 1977, p. 97) ; « La lecture s'appuie principalement sur l'analyse auditive et visuelle » (Lurçat, 1976, p. 107).

- A partir du milieu des années 1970, une conception inverse a été largement diffusée. Selon les modèles de « haut en bas » (top [39] down), les processus mentaux supérieurs sont déterminants dans l'acte lexique : raisonnement, mobilisation des connaissances, anticipations sémantiques, utilisation du contexte, formulation d'hypothèses (Smith, 1980, 1986). La priorité est accordée à ces opérations « de haut niveau », ce que résument les formules « lire c'est prévoir » ou « la lecture (est) un jeu de devinette psycholinguistique » (Goodman, 1976). Quelques auteurs considèrent même que le déchiffrage et les conduites grapho-phonologiques (mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes) sont « aux antipodes » de l'activité de « vrai lecteur » (Foucambert, 1980).

Pour ces « radicaux » du modèle de haut en bas, il n'y aurait que deux constituants de l'acte de lire : l'identification immédiate (reconnaissance) des mots et l'anticipation des formes écrites (Foucambert, 1976, p. 48). La prise en compte « des indices grapho-phonétiques », pourtant signalée par Goodman (in Smith, 1980), n'interviendrait plus que comme « béquille » dans quelques rares cas.

- D'après le troisième courant, en pleine expansion actuellement, « lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit » (Sprenger-Charolles, 1986). Pour construire la signification d'un message écrit, le lecteur utiliserait en même temps et en interaction ses « capacités cognitives » (pensée et attention) et le « déchiffrage » (traitement des éléments linguistiques écrits, analyse et synthèse des

segments graphémiques). Ces deux activités seraient elles-mêmes guidées par sa « pré-compréhension » : ses attentes, ses questions, sa familiarité préalable avec le thème abordé. (Allard et Sundblad, 1982). L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un « bloc de lettres » oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre). Pour le modèle interactif, il y aurait va-et-vient permanent entre des conduites grapho-phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-contextuelles (Rumelhart, 1977 ; Lesgold et Perfetti, 1981 ; Adams et Starr, 1982). [34]

De nombreuses données vont dans le sens de la perspective interactive de la lecture. Chez des enfants de 5-6 ans, l'habileté à « deviner » le terme manquant dans un énoncé oral (Carr, 1981) ainsi que la capacité à épeler des mots écrits (Samuels, 1972) figurent parmi les meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture l'année suivante. Les bons lecteurs de 7 ans avaient tous réussi un an plus tôt des exercices de découpage d'un mot oral en phonèmes (Lieberman, 1973) et d'un texte écrit en mots (Hall, 1979) ; ils sont également ceux qui ont eu le plus d'expériences avec des « livres d'histoires » à l'âge pré-élémentaire (Cox, 1987). L'enfant lecteur qui est un bon utilisateur du contexte linguistique est aussi généralement un bon décodeur de termes inconnus hors contexte (Murray et Maliphant, 1982). Les bons lecteurs (compreneurs) de 8-9 ans sont aussi les plus performants dans deux activités de para-lecture contrastées : le complètement de phrases « à trous » et l'identification de mots isolés (Perfetti, 1985). Ceux qui obtiennent les meilleurs scores dans une épreuve de compréhension d'un récit écrit sont aussi excellents dans un exercice d'oralisation de pseudo-mots (Perfetti et Hogeboom, 1975). S'ils sont les plus aptes à se servir du contexte linguistique, notamment le contexte postérieur (Potter, 1982), ils en sont également les moins « prisonniers », les moins dépendants, car les plus capables de traiter dans un texte des mots très peu prédictibles (Stanovich, 1981).

Nous avons fait des constatations analogues. Les enfants qui, à l'entrée du CP, réussissent le mieux des exercices de fusion de phonèmes ou d'analyse phonique de syllabes sonores — /b/et/a/--/ba/; dans/ba/ on entend /b/ et /a/ — se situent tous parmi les bons lecteurs neuf mois après. Les bons compreneurs de CP sont aussi de bons déchiffreurs (oraliser des syllabes et des « mots étranges »). Les plus à l'aise, vers 6 ans, pour segmenter ou reconstituer un mot sonore à partir des syllabes sont aussi de bons « producteurs de sens » quand on les place en situation de lecture-compréhension. Ces résultats semblent se maintenir, même quand « les méthodes de lecture » de l'enseignant varient fortement (Chauveau et Rogorras-Chauveau, recherches en cours).

Cet ensemble de recherches incite pour le moins à penser que « l'acte de lire comporte de multiples aspects » (FijalKow, 1987). La plupart des conceptions psychopédagogiques de la lecture, [35] qu'elles soient conventionnelles ou innovantes,

se focalisent sur un type de mécanismes au détriment des autres. Il faudrait plutôt supposer que l'habileté à déchiffrer et la capacité à faire du sens ne sont ni successives, ni indépendantes l'une de l'autre. La compréhension d'énoncés et l'identification de fragments isolés ne devraient pas être pensées en termes de causalité linéaire ou d'exclusion mais comme des activités qui se renforcent et se construisent conjointement.

La connaissance des sons et des lettres, la mise au point de la combinatoire ne semblent pas l'élément central ou le prérequis fondamental qu'exigent les méthodes traditionnelles (syllabiques, mixtes, phonétiques) d'enseignement ou de rééducation de la lecture. Ce type de savoir-faire se mettrait plutôt en place chez le jeune lecteur simultanément avec d'autres pratiques elles-mêmes décisives : questionner le contenu des écrits, découvrir le sens général d'un texte, recourir au contexte antérieur et postérieur, prévoir des mots ou des groupes de mots, etc. Mais, contrairement à ce qu'affirment certaines « pédagogies nouvelles », la maîtrise du code grapho-phonique et des « mécanismes de base » qui permettent de traiter les petites unités linguistiques (groupes de lettres, mots) paraissent bien être une composante importante du savoir-lire chez les débutants.

II — DES CONDUITES DE LECTEUR AU CP

Toutes les études citées sont fondées sur les méthodes statistiques qui mettent en évidence des corrélations entre la performance en lecture-compréhension et d'autres compétences censées jouer un rôle plus ou moins grand dans l'activité de lecture. Une autre approche consiste à observer et analyser les comportements des lecteurs novices. C'est ce que nous avons tenté de faire avec des élèves au cours du premier trimestre du CP.

Quelques exemples, relevés dans une même classe située dans un quartier populaire, nous aideront à saisir les stratégies et les difficultés rencontrées par les lecteurs débutants. Ils nous permettront aussi de repérer les principales opérations en jeu dans « l'acte de lire de base », c'est-à-dire dans la recherche autonome du sens d'un récit court et simple. [36] Chaque enfant est seul avec l'expérimentateur qui lui présente un petit livre de littérature enfantine (*Les deux ours*, collection « Je lis tout seul », OCDL). Le sujet manipule d'abord le livre et le feuillette à sa guise. Puis il est invité à lire le texte « Les deux petits ours sautent dans la neige » situé sous un dessin (page 5).

Nadia montre du doigt, de gauche à droite, tout l'énoncé et dit « boule », sans doute en faisant allusion aux gros flocons de neige visibles sur l'image :

Les deux petits ours sautent dans la neige
──▶
boule

Isabelle parcourt avec l'index la phrase écrite en disant « les ours i jouent et i tombent » :

Les deux petits ours sautent dans la neige
──▶
Les ours i jouent et i tombent

ACTE DE LECTURE ET DECODAGE

Samir reconnaît des « petits mots » (les, la), il essaie d'identifier des syllabes (« sa, c'est comme Samir »), épelle quelques lettres (t, i) et fait des comparaisons (« c'est comme papa » en pointant le début de petit) :

Les deux petits ours sautent dans la neige
les ti sa la
c'est comme papa

Michel oscille entre « le bricolage des lettres » et « l'invention » d'une histoire.

Premier essai :

Les deux petits ours sautent dans la neige
--> ---> ----> |-----> -->
le de pe o sa la

Il progresse mot à mot, voire syllabe après syllabe, uniquement préoccupé par la « production de sons ». [37]

Exp : Je ne comprends pas. Tu comprends, toi, ce qui est marqué ? Qu'est-ce que ça raconte ?

Deuxième essai :

Les deux petits ours sautent dans la neige
l'ours se promène, l'autre, il est par terre

Myriam explore, en silence, l'énoncé de gauche à droite ; ses yeux font un retour en arrière puis rebalaient l'ensemble :

Exp : Alors ? Tu as compris ?

Myr : J'ai trouvé les, la... dans (elle pointe ces trois mots)

....

Myr : pe--tit, petit.....ours

Exp : De quoi ça parle ?

Myr : Des petits ours

Exp : Oui. Essaie de tout lire, de tout comprendre.

Myriam parcourt de nouveau toute la phrase visuellement et se fixe sur la fin. Elle dit à mi-voix : « dans la n..., dans la neige ». Puis elle oralise tout doucement « les petits ours s..., sa..., les petits ours s'amuse dans la neige ».

Exp : Qu'est-ce que ça raconte ? C'est écrit quoi ?

Myriam regarde l'expérimentateur et déclare, radieuse : « Les petits ours i s'amuse dans la neige ».

Des procédures diversifiées

Dans une première approche descriptive et comparative, on constate que seule Myriam parvient à identifier les mots en recourant à des procédés variés : reconnaissance immédiate ou « idéogrammique » (les, la, dans), anticipations (ours), analyse/synthèse (petits), mélange d'hypothèses et de combinatoire grapho-phonique.

que (neige, sautent). Elle est aussi la seule capable de se centrer alternativement sur plusieurs types d'unités linguistiques : les micro-unités de seconde articulation (lettres, syllabes), les éléments porteurs de sens (les mots) et l'ensemble ou macro-unité significative (groupe syntaxico-sémantique, phrase). Ceci lui permet, par exemple, de « sauter l'obstacle » (deux) ou de combiner « travail » sur les formes phonographiques et « travail » sur le sens. [38]

Pour nombre de spécialistes, le lecteur débutant utilise « une démarche privilégiée » : soit la lecture idéovisuelle, soit au contraire le passage par le déchiffrage systématique. On entend parfois dire que chaque enfant a sa propre et unique « entrée » : par le sens ou par la combinatoire. De tels points de vue dichotomiques et uni-dimensionnels ne paraissent guère fondés. En réalité, il semble que l'apprenti-lecteur efficace emploie, en alternance et en synergie, différentes « manières d'être lecteur ». Au cours d'une même séquence ou d'une même tâche, il lit ponctuellement avec telle ou telle « méthode de lecture » : syllabique, idéovisuelle ou mitigée.

La stratégie de lecture

L'examen d'une centaine de protocoles de ce genre nous a conduit à voir dans l'acte lexique de base une activité cognitive complexe. On ne peut le réduire à un simple savoir-faire instrumental ou à un montage de mécanismes sensoriels ou psycho-moteurs. On ne peut le limiter à la réalisation quasi-automatique du « désir » de l'enfant ou du « statut » de questionneur d'écrit conquis par l'apprenti-lecteur. On ne peut pas enfin en faire une conséquence directe ou immédiate des situations fonctionnelles ou authentiques de lecture proposées à l'enfant. Même si ces aspects de l'acquisition de la langue écrite sont tous importants, ils ne doivent pas conduire — ce qui est malheureusement souvent le cas — à occulter la dimension cognitive et psycholinguistique du savoir-lire de base. Plus précisément, l'acte de lire (voir Myriam) apparaît comme une stratégie³ composée de sept principales opérations intellectuelles :

1. Questionner le contenu : « que se passe-t-il ? qu'arrive-t-il à X ? que fait Y ? »
 2. Repérer le support (le media) et le type d'écrit : « c'est un livre d'histoire », « c'est l'histoire de X »
 3. Explorer une quantité pertinente porteuse de sens : une ligne, une phrase (ce qui est compris entre une majuscule et un point), un groupe nominal... [39]
 4. Identifier des formes graphiques : mots, syllabes, lettres et
 5. Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques : classe de mots, unités lexicales
 6. Organiser logiquement les éléments identifiés
- et
7. Mémoriser les informations sémantiques, la signification du texte étudié.

La première grande difficulté pour le lecteur néophyte ou maladroit tient au caractère hétérogène de l'activité de lecture : même pour lire un énoncé « simple et

³ Conduite coordonnant différentes actions en vue d'un but (ici, comprendre la phrase écrite examinée).

court », il faut mobiliser des procédures psycholinguistiques très diversifiées. Nombre d'erreurs ou d'échecs sont dus à l'absence de certaines opérations chez le candidat lecteur. Quand la première est omise (s'interroger sur le contenu de l'écrit à traiter), le sujet se lance dans une entreprise de syllabation ou de « pêche aux mots » dénuée de sens. S'il n'a aucune idée du type d'écrit ou du thème abordé (opération 2), lire se transforme en mission impossible. Au lieu d'être « un explorateur d'écrit », le lecteur médiocre peut rester « un piocheur borné » qui se polarise sur un petit fragment d'écrit (mot, syllabe, groupe de lettres) et bute au premier obstacle (opération 3). Certains inventent ou devinent en délaissant le traitement des formes graphiques (opération 4). D'autres, à l'inverse, consacrent leur énergie à produire des combinaisons phono-graphiques et ont très peu d'intuitions ou d'hypothèses sur le sens (opération 5). Ceux qui « savent lire (sic) sans comprendre ce qu'ils lisent » juxtaposent une suite de mots sans établir de liaison logique ou chronologique entre les éléments identifiés (opération 6). Une partie des lecteurs inefficaces « oublie ce qu'ils viennent de lire » car ils n'ont pas « stocké » ou enregistré les informations recueillies (opération 7).

La seconde cause majeure d'insuccès tient à l'aspect dialectique de plusieurs opérations : pour lire, il s'agit de combiner des processus cognitifs très contrastés, de faire interagir des mécanismes radicalement différents. Dans les opérations 4 et 5, le jeune lecteur doit articuler constamment le repérage de marques écrites ou de correspondances grapho-phoniques (par exemple, le p ou le pe) et la découverte du sens (l'idée de petitesse ou d'infantilité des personnages). Il lui faut sans cesse associer le traitement des signes linguistiques écrits (mots, lettres, syllabes) et les anticipations syntaxico-sémantiques (ça se passe où ? que font les ours ?). Il doit, en outre, « s'appuyer sur de l'écrit segmenté et ordonné pour reconstruire une réalité globale » (Bentolila, [40] 1980), aller des micro-unités linguistiques (les, la, pe, ti, n, sa...) à la situation extra-linguistique (un jeu entre deux oursons) et réciproquement. Par exemple, il faut établir un aller-retour entre le décryptage du mot « petits » et l'élaboration d'images mentales correspondant à la scène ou à l'événement relaté (« il y a deux ours qui sautent dans la neige »).

Une telle stratégie ne va pas de soi pour un apprenti lecteur de six ans. Myriam l'exprime bien au cours d'un entretien qui suit cette séance : « Avant, je croyais qu'il fallait juste trouver les mots. Mais ça suffit pas. Il faut les arranger dans sa tête pour que ça fasse une histoire » (voir aussi Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989). De nombreux lecteurs malhabiles ont du mal à réaliser ce passage du fragment écrit (les lettres, les mots) au « global cohérent » (la totalité du récit ou de l'assertion). Ou bien, ils alternent, comme Michel, déchiffrement borné et devinement sans contrôle sans réussir à lier les indices grapho-phonémiques et le sens (voir aussi Van Grunderbeeck et al., 1986).

Le traitement des informations

Si on utilise la perspective du traitement de l'information, on peut décrire l'activité de lecture de base comme la coordination de sept sortes d'informations :

1. Informations culturelles.

Myriam sait que certaines espèces d'ours vivent dans les régions polaires.

2. Informations concernant le média.

Myriam émet des hypothèses générales à partir du support : c'est un livre, cette collection propose généralement des récits.

3. Informations iconographiques.

Elle interprète l'image correspondant au texte.

4. Informations visuelles (les indices).

Elle repère dans d'autres situations observées la cédille et la boucle descendante de garçon, le ph au milieu de éléphant, le M. de Martine, etc.

5. Informations phono-graphiques.

Elle établit les relations entre n et/n/, s et/s/, déchiffre « petit » et déchiffre partiellement « sautent ». [41]

6. Informations idéographiques.

Elle reconnaît immédiatement (« globalement ») « les », « dans », « la » qui font partie de son vocabulaire visuel (ou « capital mots »).

7. Informations sémantico-syntaxiques.

Elle sait que « dans la » annonce un lieu et un nom féminin, que le terme manquant entre « les petits ours » et « dans la neige » est obligatoirement un verbe.

Les quatre autres enfants cités ne peuvent mobiliser l'ensemble de ces sources d'informations ou/et sont incapables de les associer. Le « vrai lecteur » de 6 ans serait donc celui qui peut traiter des informations linguistiques et extra-linguistiques de toutes sortes et qui peut jouer avec souplesse de leur complémentarité.

Acte de lecture et savoir-faire

Bien que maîtrisant imparfaitement certaines procédures — décodage, anticipations, reconnaissance de formes écrites, traitement alphabétique partiel des mots... — Myriam sait « quand même » lire. Le fait d'être un chercheur de sens (ou de contenu) lui permettrait de rendre opératoires des savoir-faire qui, pris en soi ou séparément, apparaissent encore bien insuffisants.

Ainsi, on aboutit à l'idée que le savoir-lire est une compétence élaborée (stratégique) de (re)construction de sens prenant appui sur une série de compétences restreintes (spécifiques, instrumentales) relevant de para-lecture :

1. Compétence verbo-prédictive : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal « à trous ».

2. Compétence grammaticale : avoir conscience (ou une connaissance implicite) des structures de la langue parlée ou écrite ; avoir, par exemple, saisi les concepts de mot et de phrase.

3. Compétence idéographique : constituer et accroître son « capital mots ». [42]

4. Compétence grapho-phonique : avoir compris la relation oral/écrit, acquérir le code de correspondance graphèmes/phonèmes, pouvoir faire la synthèse et l'analyse d'un groupe de phonèmes ou de graphèmes.

5. Compétence fonctionnelle : savoir distinguer des supports et des types d'écrits différents ; adapter son comportement de questionneur de contenu en fonction de la nature du texte et de la situation.

6. Compétence culturelle : avoir des connaissances générales sur « le sujet à lire ».

7. Compétence tactique : s'efforcer d'intégrer des informations très diversifiées, de connecter des opérations sectorielles ou « pointues ».

Bien sûr, on peut dire que certains de ces savoir-faire particuliers sont eux-mêmes dépendants de fonctions ou de capacités plus générales. Il est probable que la compétence verbo-prédictive est étroitement liée au niveau lexical (vocabulaire) de l'enfant et à son aisance verbale. L'habileté à saisir la combinatoire et la nature alphabétique de l'écriture paraît largement déterminée par le niveau de conscience phonique (ou phonémique) du sujet. La possibilité de coordonner des informations et des activités variées est à rapprocher des capacités de l'enfant à résoudre des situations-problèmes ou à séparer-relier parties et tout d'un objet.

Quoiqu'il en soit, il nous semble d'ores et déjà important de signaler que l'activité de lecture du débutant nécessite l'existence de nombreuses compétences à propos de la lecture et l'écriture. Mais il suffit de posséder ces compétences de façon partielle ou fragile pour que l'acte de lire soit réussi. Par exemple, il est indispensable de maîtriser au moins une partie du code de correspondance phono-graphique. Ce savoir-faire ne suffit certes pas pour comprendre un énoncé inconnu (voir Samir et Michel), mais un « niveau zéro » dans ce secteur rend impossible toute lecture véritable (voir Nadia et Isabelle). Pour terminer sur ce point, disons que l'emploi exhaustif et exclusif des conduites grapho-phoniques, de même que leur méconnaissance par les lecteurs novices constituent des obstacles énormes à la compréhension de textes écrits. Comme Myriam, les « bons lecteurs débutants » que nous avons observés ne pratiquent jamais un déchiffrement systématique et continu. Mais ils n'abandonnent jamais tout recours à des procédés phonético-graphiques au profit des seuls mécanismes idéovisuels. En fait, ils modulent et diversifient leur usage du décodage : décomposition- [43] recombinaison complète d'un mot, analyse partielle, grappillage d'indices grapho-phoniques (souvent au début des mots). Et ils l'emploient toujours de concert avec d'autres procédures : anticipations locales (sur un mot), hypothèses sémantiques générales (sur « l'histoire »), reconnaissance immédiate de termes. Bref, ils se servent de la combinatoire « avec intelligence », c'est-à-dire en même temps et au même titre que d'autres « outils » de para-lecture.

III — LA CONSTRUCTION DU SAVOIR-LIRE

Comme d'autres analyses (TCarr, 1981 ; Adams et Starr, 1982), nos travaux conduisent à mettre en cause le caractère « unilatéral » ou « unifactoriel » des théories psycholinguistiques de bas en haut (bottom up) et de haut en bas (top down) de la lecture. La « partialité » est encore plus nette chez les praticiens et les pédagogues qui se réclament de ces deux grandes écoles. Pour les uns, les « traditionnels », pour

apprendre à lire, il faut partir des niveaux linguistiques « les plus simples » (les lettres et les sons) pour arriver progressivement au mot puis à la phrase. Pour les autres, les « novateurs », tout ce qui relève du déchiffrement et des habiletés grapho-phoniques est « contraire », « opposé » au comportement de lecteur (A.F.L., 1982, p. 27).

Nos observations indiquent que, vers 6-7 ans, les bons compreneurs sont aussi de bons décodeurs. Ils sont surtout capables de faire interagir les informations de bas niveau et celles de haut niveau. Ils ont des comportements plus diversifiés et plus flexibles que ceux des lecteurs moins habiles (Sprenger-Charolles, 1986, p. 25). La lecture-compréhension existe « pour de bon » quand il y a interaction entre les processus ascendants — qui vont des micro-unités linguistiques (groupes de lettres) vers les macro-unités (phrases) — et les processus descendants — mobiliser ses connaissances, ses capacités de raisonnement et d'anticipation pour identifier des fragments écrits.

Cette conception interactive de l'acte lexique peut être étendue au processus d'acquisition du savoir-lire. Pour devenir lecteur, il faudrait à la fois être un chercheur de sens et un chercheur de code. L'installation de l'acte de lecture se ferait dans un va-et-vient continu entre le développement d'une capacité à questionner des contenus variés, à « faire du sens avec de l'écrit » [44] (compétence de lecture) et la mise en place progressive de compétences spécialisées (ou sous-compétences lexiques) : connaître la fonction des multiples supports et types d'écrits, constituer un capital mots, maîtriser les règles de correspondance grapho-phonologiques, traiter des mots ou groupes de lettres (analyse et synthèse), formuler des hypothèses sémantiques, réfléchir sur le fonctionnement de la langue... Le savoir-lire serait à la fois cause et conséquence de ces divers savoirs et savoir-faire en lecture-écriture.

D'après les points de vue classiques, l'enseignement/apprentissage de la lecture se déroule selon un schéma linéaire dont le décodage représente l'étape première, voire la pièce maîtresse. L'enfant et l'enseignant devraient « d'abord passer » par la maîtrise totale des correspondances lettres-sons et le déchiffrement systématique avant d'accéder à la pratique de la lecture-compréhension. Actuellement, cette conception semble reprise par des psycholinguistes, qui font de la conscience phonique la base ou la condition numéro un du savoir-lire (Alegria et Marais, 1979 ; Content, 1984).

Les thèses « nouvelles » proposent un modèle linéaire inverse de la construction du savoir-lire. C'est, dit-on, en faisant « l'apprentissage de la valeur fonctionnelle de la lecture » que, « dans le même temps, l'enfant fait un apprentissage technique » (Foucambert, 1976, p. 62). La « quête » et le « projet » de l'apprenti-lecteur dans « des situations fonctionnelles » sont les déterminants des progrès lexiques (en particulier, l'extension du nombre de mots écrits connus). Puis — vers 7-8 ans — l'enfant construit des connaissances sur l'écrit, opération « indépendante » et « conséquence » de l'acquisition de la lecture (idem, p. 38, 80, 97).

Ces deux analyses de l'évolution des capacités de lecture ont un point commun : elles recherchent la source ou la matrice d'où découlerait toute une série de comportements et de savoir-faire ; elles occultent ou rejettent les autres « origines »

possibles. En accord avec la perspective interactive, nos observations suggèrent que le développement de la conscience phonologique chez l'enfant n'est pas indépendant des aspects culturels et fonctionnels de l'apprentissage du savoir-lire. De même, rien ne nous permet de penser que le perfectionnement de certaines habiletés (mémoriser des formes écrites, formuler des hypothèses sur des textes imprimés) est séparé — encore moins exclusif — d'autres apprentissages instrumentaux tels que le décodage. Les points de vue linéaires (une cause A -> un effet B ; un savoir X -> un savoir Y) et binaires (soit le facteur 1, soit le facteur 2) ne nous [45] semblent pas pertinents pour rendre compte de la construction de l'activité lexicale.

Il faut plutôt l'envisager en termes de « réseau » ou de « maillage ». D'après ce modèle, l'acte de lire « réussi » est l'aboutissement d'interactions entre des savoirs ou des savoir-faire sur la lecture et l'écriture, le plus souvent ponctuels et labiles, et une stratégie de producteur de sens plus ou moins grossière ou approximative. Il y a mise en place conjointe de sous-compétences lexicales (ou instrumentales) et de la capacité à « attribuer » des significations à des messages écrits, grâce à des connexions multiples entre toutes sortes de « mini-savoirs » et de techniques embryonnaires. Toutes ces habiletés en lecture-écriture évoluent de pair et se renforcent l'une l'autre.

Pour devenir lecteur, l'enfant n'a pas besoin de maîtriser parfaitement tel ou tel outil (par exemple, la combinatoire, le stock de mots mémorisés visuellement, la capacité à anticiper, le repérage des supports, etc) ; mais il en acquiert plusieurs de concert, en même temps qu'il multiplie les occasions et les tentatives de questionner (« comprendre ») des écrits. Les conduites de « chercheur de sens » deviennent de plus en plus efficaces lorsqu'elles s'appuient sur des connaissances en lecture-écriture de plus en plus diversifiées et solides, connaissances qui sont, elles-mêmes, en partie, le produit des expériences d'apprenti-compreneur de l'enfant. Bref, pour apprendre à lire, il faut comprendre la lecture et l'écriture et se doter de divers savoir-faire particuliers tout en multipliant les essais de « lire pour de bon ».

La majorité des conceptions sur le développement du savoir-lire pourraient être représentées par un fil menant d'une compétence A bien installée à une compétence B entièrement neuve ou par une pelote qu'on déroule peu à peu, de deux ans (voire avant) jusqu'à seize ans (ou plus). Nous préférons l'image de la fabrication d'une pièce de tissu : les savoirs sur la langue parlée ou écrite et les habiletés spécifiques en constitueraient la chaîne tandis que les expériences de « lecture vraie » et les explorations de textes écrits⁴ en seraient la trame. [46]

CONCLUSION : SAVOIR DE QUOI L'ON PARLE

Nous avons commencé cet article en soulevant la question du sens donné aux mots lire et savoir-lire. Trop souvent encore, spécialistes et praticiens réduisent l'acquisition de la lecture au montage de mécanismes ou de savoir-faire en paralecture : posséder la combinatoire, prononcer une succession de segments écrits,

⁴ En particulier, les expériences partagées avec d'autres et les explorations à plusieurs.

transformer des signes graphiques en formes sonores, mémoriser des mots ou des phrases imprimés... Nous avons signalé que l'enseignement généralisé de la lecture restait à réaliser. Tant qu'ici ou là, on se contentera de transmettre le b. a, ba, de faire s'escrimer des enfants sur des écrits dénués d'intérêt, de faire dire des 'sons' au lieu de faire comprendre, il sera abusif de parler de lecture.

- Mais cette première distinction (entre lecture-compréhension et para-lecture) n'est pas la seule qui soit indispensable. Nous avons utilisé l'expression savoir-lire de base pour indiquer que l'activité (la compétence) d'un lecteur débutant au cours du cycle préparatoire n'était peut-être pas semblable à celle d'un enfant d'âge pré-scolaire et qu'elle pourrait être bien différente de celle d'un lecteur confirmé. Il y a lire et lire. Tous les comportements visant « à faire du sens » avec de l'écrit sont-ils de même nature ? Mettent-ils en jeu les mêmes processus cognitifs et psycholinguistiques ? Quand un enfant dit 'boire' ou 'eau' en montrant 'Evian' sur la bouteille est-ce de la lecture ? Quand il attribue une signification à un écrit (voir Nadia, Isabelle, Michel), peut-on dire que dans tous les cas « il s'agit d'une véritable lecture » (A.F.L., 1982, p. 57) ? Quand il associe une forme graphique (par exemple, un mot sur une étiquette) et un objet ou un concept, est-on en présence d'une activité de lecture-compréhension comme le pensent certains (par exemple, Doman, 1965 ; Cohen, 1977) ?

Pour nous, tous ces comportements d'apprenti compreneur ne sont que les prémices ou les racines du savoir-lire de base (comprendre de façon autonome un récit court et simple). Entre ces savoir-faire isolés, rudimentaires, qui apparaissent très tôt chez le jeune enfant, et la stratégie fort complexe utilisée par Myriam, il y a un abîme cognitif et psycholinguistique. C'est ce qui explique que des apprentis-lecteurs mettent plusieurs années pour passer de la première étape à la seconde.

La notion de savoir-lire de base permet aussi deux autres distinctions importantes. Premièrement, un enfant qui comprend une histoire d'une ou deux lignes a encore souvent bien du chemin à parcourir avant d'être capable de lire un énoncé mathématique, une [47] carte routière ou un texte littéraire d'une page. Deuxièmement, les procédures utilisées par un débutant pour lire un texte donné ne sont pas nécessairement les mêmes que celles d'un lecteur expérimenté (Weiss, 1987).

Repérer et préciser les différents sens du terme savoir-lire (comprendre) devraient devenir une priorité des chercheurs et des professionnels de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

- De la même façon, il nous paraît urgent de séparer les divers rôles du déchiffrage et de l'oralisation. Quand Myriam dit à voix basse certaines parties du texte, elle pratique une forme de langage pour soi (ou auto-langage) qui lui sert à réguler son activité de lecture : mémoriser les informations, mettre en relation des éléments identifiés, contrôler son « travail mental »... Le lecteur malhabile emploie cet outil intellectuel, — ce que Vygotski (1985) nommait langage privé (ou égocentrique) — pour accompagner, étayer sa démarche de compreneur. Ceci n'a rien à voir avec la pratique scolastique de la diction d'un texte, mot à mot, ou de la syllabation ânonnante.

Quand Myriam s'appuie, entre autres, sur des informations grapho-phoniques pour lire-comprendre, cela signifie que le traitement partiel des unités linguistiques de seconde articulation (les phonèmes et les graphèmes) est l'un des moyens « d'attribuer du sens » à un texte écrit. Les comportements de non-lecteur » (ou plutôt de pré-lecteur) observés chez Nadia et Isabelle montrent que la maîtrise du savoir-lire nécessite une prise de conscience de la structure phonétique de la parole et de la nature alphabétique de notre écriture. En d'autres termes, un enfant doit avoir compris le principe du b. a, ba pour être un « vrai lecteur ». Ceci n'a rien à voir avec l'utilisation d'une méthode synthétique de « lecture » par l'enseignant ou d'une activité de « lecteur » de type b. a, ba par l'apprenant.

Beaucoup confondent les acquis, les connaissances sur l'objet (la langue parlée ou écrite) avec la démarche, les opérations de saisie du contenu (l'acte de lire). Affirmer que l'apprenti lecteur doit avoir conscience du fonctionnement du système écrit ne signifie pas du tout qu'il mobilise principalement les conduites grapho-phonémiques pour lire. Dire qu'il doit être alphabétisé pour être lecteur — c'est-à-dire qu'il doit connaître les mécanismes de notre écriture, les aspects formels du langage écrit dans ses relations avec l'oral — ne veut absolument pas dire qu'il doit employer une stratégie alphabétique de lecture — c'est-à-dire traiter lettre après lettre un énoncé écrit. [48]

- Enfin, une erreur fréquente consiste à confondre les différentes dimensions de l'apprentissage de la lecture — culturelle, affective, cognitive, sociale, pédagogique, psycholinguistique, etc. Si on mélange toutes ces composantes, si on ne reconnaît pas nettement la nature pluri-dimensionnelle du savoir-lire, on part à la recherche du « point central » ou de « l'élément primordial », recherche qui nous paraît aussi vaine que celle de la pierre philosophale. Pour certains, ce sera la motivation : « d'abord susciter le besoin de lire en faisant découvrir le but et l'utilité de la lecture » (Besson, 1978). Pour d'autres, ce sera la « conscience phonique » et « la prise en compte des aspects formels du langage écrit » (Sprenger-Charolles, 1989). Pour d'autres encore, ce sera la fréquentation des écrits littéraires et la conviction « que la lecture est un art qui donne accès à des mondes magiques » (Bettelheim, 1983) Etc...

Ces différents points de vue sont probablement pertinents si on considère que la construction du savoir-lire s'effectue sur plusieurs plans à la fois et si on les intègre dans une perspective interdisciplinaire de l'apprentissage de la lecture. Pour nous, il est temps d'essayer de mettre fin au cloisonnement ou au dialogue de sourds qu'on observe souvent, par exemple, entre les pédagogues et les psycholinguistes. C'est en rapprochant les diverses approches de l'acte de lecture, en les faisant interagir, que nous appréhenderons de mieux en mieux « comment les enfants apprennent à lire »

Gérard CHAUMEAU
CRESAS — INRP

[49] Bibliographie

- ADAMS M.-J. & STARR B.-J. (1981-1982) « Les modèles de lecture » — *Bulletin de Psychologie* 356.
- ALEGRIA J. & MORAIS J. (1979) « Le développement de l'habileté d'analyse phonétique » — *Archives de Psychologie*.
- BALLARD B. & SUNDBLAD B. (1982) *Handbok on läsning*. Liber V., (résumé en français : « Le mécanisme de la lecture et l'acquisition de l'aptitude à lire et à écrire »)
- A.F.L. (Association française pour la lecture) (1982) *Lire c'est vraiment simple quand c'est l'affaire de tous*. Paris : OCDL,
- BETTELHEIM B. (1983) *La lecture et l'enfant*. Paris : Laffont,
- BENTOLILA A. (1978) « Apprendre et comprendre à lire » — *L'Education*, juin 1980.
- BESSON M.-J. et al., *Maîtrise du Français*. Paris : Nathan.
- CARR T.-H. (1981) « Building theories of reading ability » — *Cognition* 9, 1.
- CHAUVEAU G. & E. ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1987) « L'évolution du savoir-lire chez l'enfant » — *Cahiers Pédagogiques* 254-255.
- CHAUVEAU G. & E. ROGOVAS-CHAUVEAU E. (à paraître) « Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture » — *Psychologie Scolaire*.
- CONTENT A. (1984) « L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture » — *L'Année Psychologique*
- COHEN R. (1977) *L'apprentissage précoce de la lecture*. Paris : PUF.
- DOMAN G. (1965) *Apprenez à lire à votre bébé*. Paris : Plon.
- FIJALKOW J. (1987) « Conscience linguistique et apprentissage de la lecture » — *Dossiers de l'Education* 11-12.
- FOUCAMBERT J. (1976) *La manière d'être lecteur*. Paris : Sermap-OCDL. [50]
- FOUCAMBERT J. (1980) Préface à F. Smith *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris : Retz,
- GOODMAN K.-S. (1976, première version 1967) « Reading : a psycholinguistic guessing game » — in : H. Singer et al. *Theoretical models and processes of reading*. Int. Reading Ass.
- LABERGE D. & SAMUELS S.-J. (1974) « Toward a theory of automatic information processing in reading » — *Cognitive Psychology* 6.
- LESGOLD A.-M. & PERFETTI C.-A. (1981) *Interactive processes in reading*. Hillsdale : Erlbaum.
- LURÇAT L. (1976) *L'école maternelle, une école différente ?* Paris : Cerf.
- MURRAY L.-A. & MALIPHANT R. (1982) « Developmental aspects of the use of linguistic and graphemic information during reading » — *British Journal of Educational Psychology* 52, 2.
- POTTER R. (1982) « The use of the linguistic context » — *British Journal of Educational Psychology* 52, 1.
- RUMELHART D.-E. (1977) « An interactive model of reading » — in : S. Dornic *Attention and performance*. Hillsdale : Erlbaum.

ACTE DE LECTURE ET DECODAGE

- SMITH F. (1980) *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris : Retz (première édition *Psycholinguistics and reading* 1973).
- SMITH F. (1986) *Devenir lecteur*. Paris : Colin (première édition *Understanding reading* 1971).
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1986) « Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage » — *Pratiques* 52.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1989) « L'apprentissage de la lecture et ses difficultés » — *Revue Française de Pédagogie* 87.
- STANOVICH K.-E. (1981) « Attentional and automatic context effects in reading » — in : Lesgold et Perfetti, op. cit.
- VYGOTSKI L. (1985) *Pensée et Langage*. Paris : Ed. Sociales.
- WEISS J. (1987) « Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture » — *Dossiers de l'Education* 11-12.