



PIREF

Conférence de consensus :

L'enseignement de la lecture à l'école primaire

Des premiers apprentissages au lecteur compétent

Paris, 4 et 5 décembre 2003

Recommandations du jury

Le Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation (PIREF), dirigé par Marie Duru-Bellat, Professeur à l'Université de Bourgogne, a parmi ses missions, depuis sa création en mars 2002, de promouvoir une meilleure utilisation des résultats de la recherche par les acteurs de l'éducation. Son Conseil Scientifique a validé l'initiative de cette Conférence, choisi son sujet et désigné le Comité d'Organisation.

Ce Comité a préparé cette Conférence de Consensus¹ : des groupes de travail ont été constitués avec des enseignants qui ont permis de recueillir leurs doutes et leurs interrogations sur l'enseignement de la lecture. Le comité a synthétisé ces discussions en cinq questions, choisi les experts, les membres du jury et fixé le déroulement de la Conférence. Le jury a été choisi de façon à constituer un groupe équilibré en terme d'âge, de contexte et de niveaux d'exercice professionnel, au sein d'un panel plus large de candidats proposés par les membres du Comité d'organisation (chercheurs et praticiens), par des associations professionnelles, des syndicats d'enseignants, la Conférence des Directeurs d'IUFM et la FCPE.

Lors du choix des experts, le Comité d'organisation s'est efforcé, d'une part de rassembler des chercheurs dont la compétence était reconnue, d'autre part, de faire en sorte que soient représentés la plupart des disciplines ou champs universitaires dans le cadre desquels s'effectue le travail sur la lecture.

¹ Les conférences de consensus sont fréquentes dans le domaine médical. La plupart de celles qui ont lieu en France sont organisées dans le cadre de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES). Les organisateurs remercient le Dr Patrice Dosquet, de l'ANAES, qui les a aidés à adapter le modèle médical au domaine de l'éducation.

Au cours de la Conférence publique, qui a réuni environ 300 personnes, les chercheurs ont présenté leurs contributions et répondu aux questions du jury, puis de la salle. Le jury s'est ensuite réuni à huit clos pendant quarante huit heures pour rédiger, à l'intention de ses collègues, les recommandations ci dessous.

Comité d'organisation :

Président : D. Meuret, Professeur, Université de Bourgogne, Directeur adjoint du PIREF,
Corinne Ambroise, Enseignante, Ecole Léon Dhermain à Courmon,
Pierre Barrouillet, Professeur, Université de Bourgogne,
Viviane Bouysse, Chef du bureau des Ecoles, Direction de l'Enseignement scolaire,
Ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche,
Chantal Chevetzoff, Enseignante, Ecole Jules Verne à Noisy le Roi,
Jacques Desvignes, Inspecteur de l'Education nationale, Chenove,
Françoise Euloge, Conseillère pédagogique, Saint Germain en Laye,
Michel Fayol, Professeur, Université de Clermont-Ferrand,
Marie-Aline Gautier, Professeur, Collège Jules Romain à Paris,
Roland Goigoux, Professeur, IUFM de Clermont-Ferrand,
Jean-Emile Gombert, Professeur, Université Rennes 2,
Isabelle Mazel, Secrétaire générale, Observatoire national de la lecture,
Hélène Orain, Attachée, PIREF,
Yves Reuter, Professeur, Université Lille 3,
Gérard Sensevy, Professeur, IUFM de Rennes,
Philippe Thevenet, Directeur, Ecole Einstein à Ivry sur Seine.

Jury :

Président : Antoine Prost, Professeur émérite, historien de l'éducation
Morgane Brézulier, Professeur des écoles, Croissy sur Seine – 78,
Jean-François Catala, Professeur d'école, Lyon – 69,
Cécile Crozier, Directrice d'école, Le Chambon – 42,
Chantal Dubon, Institutrice spécialisée, Céret – 66,
Virginie Duquenoy, Professeur des écoles, Bruay La Bussière – 62,
Annette Gien, Inspectrice de l'Education nationale, Nevers – 58,
Isabelle Jalabert, Représentante des parents d'élèves, FCPE, Le Louverot – 39,
Françoise Le Duigou, Professeur de français, Saint Denis – 93,
Régine Louyer, Professeur des écoles, Chatillon sur Seiche, 35,
Laurent Quintard, Professeur d'école, Marseille – 13,
Thierry Troncin, conseiller pédagogique, Dijon – 21,
Gilbert Turco, Enseignant chercheur, Saint Grégoire – 35.

Experts :

Alain Content, Psychologie cognitive, Université Libre de Bruxelles,
Anne-Marie Chartier, Histoire, INRP,
Gérard Chauveau, Sciences de l'Education, INRP,
Roland Goigoux, Sciences de l'éducation, IUFM de Clermont Ferrand,
Jean-Emile Gombert, psychologie du développement cognitif, Université Rennes 2,
Francis Grossmann, Didactique du français, Université de Grenoble 3,
Michel Fayol, Psychologie cognitive, Université de Clermont Ferrand,
Jacques Fijalkow, Psychologie, Université de Toulouse Le Mirail,
Dominique Lafontaine, Pédagogie expérimentale, Université de Liège,
Laurence Rieben, Sciences de l'éducation, Université de Genève,
Nicole Robine, Sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux 3,
Catherine Tauveron, Langue et littérature françaises, IUFM de Rennes,
Sylvianne Valdois, Orthophonie et neuropsychologie, Université de Grenoble 2,
Nicole Van Grunderbeeck, Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Auteurs des synthèses thématiques :

Maryse Bianco, Université de Grenoble 2,
Michel Fayol, Université de Clermont Ferrand,
Jacques Fijalkow, Université de Toulouse Le Mirail,
Valérie Marot, Université de Dijon,
José Morais, Université de Clermont Ferrand,
Martine Rémond, INRP, IUFM de Créteil,
Laurence Pasa, Université de Toulouse Le Mirail.

Rapport du jury

I - Remarques générales

1/ Apprentissage et enseignement. Vérités, opinions vraies et opinions

Un premier point doit être relevé, qui commande toute la lecture de ce rapport : la différence entre l'apprentissage et l'enseignement.

La plupart des recherches dont la conférence a dressé le bilan portent sur l'apprentissage de la lecture. A partir d'approches variées, ancrées notamment dans la psychologie cognitive qui a inspiré de nombreux travaux tant en France qu'à l'étranger, elles décrivent avec précision et de façon robuste les composantes de l'apprentissage de la lecture. Elles sont en revanche beaucoup plus évasives sur son enseignement, c'est-à-dire sur les procédés, méthodes, exercices etc. par lesquels des enseignants, dans leurs classes, font apprendre à lire à des élèves.

C'est qu'en effet l'enseignement ne se déduit pas directement des apprentissages, pour la raison simple qu'il existe toujours plusieurs cheminements pour parvenir à un même résultat. Savoir qu'un apprentissage suppose nécessairement le montage des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne dit rien sur les procédés par lesquels le maître fera parvenir ses élèves à ce résultat. Sur l'enseignement proprement dit, les experts ont parfois présenté le résultat de recherches ; le plus souvent, ils ont formulé des remarques et propositions dont certaines reposent sur la confrontation d'expériences, de visites dans les classes, sur une familiarité avec le milieu qui leur confèrent une certaine valeur. Ce sont des opinions probablement vraies. D'autres sont de simples opinions, qui n'engagent que leurs auteurs, comme certains experts l'ont d'ailleurs signalé en toute rigueur, précisant dans leurs réponses qu'ils ne s'appuyaient pas sur des résultats de recherche mais sur leurs impressions personnelles.

Le jury a donc disposé d'un matériel composite, dont les différents éléments n'ont pas le même statut scientifique. Il s'est efforcé, dans la rédaction de son avis, de tenir compte de ces degrés de certitude inégaux.

2/ Méthodes

Le jury a constaté que plusieurs méthodes d'enseignement sont compatibles avec les acquis de la recherche. La seule méthode qu'on doive écarter est la méthode dite «idéo-visuelle», parce qu'elle refuse le travail systématique sur la correspondance phonème/graphème dont les recherches disponibles indiquent sans ambiguïté qu'elle est indispensable à la reconnaissance des mots.

Dans l'ensemble, on a pu distinguer deux grandes familles de méthodes. Les unes entrent dans l'apprentissage de la lecture par le montage progressif des codes grapho-phonologiques et la reconnaissance des mots pour aboutir à la compréhension. Les autres partent du texte et du sens, et descendent jusqu'aux éléments constitutifs de la correspondance grapho-phonologique. Certaines méthodes combinent les deux approches. Les maîtres, dans leurs classes, suivent en général une méthode déterminée, mais, selon leur personnalité propre et leur expérience professionnelle, à certains moments de l'évolution de leur classe, ils empruntent à d'autres méthodes pour traiter telle ou telle facette de l'apprentissage qui leur paraît insuffisamment développée dans cette classe à ce moment précis.

La question des progressions est revenue à plusieurs reprises dans le débat, sans recevoir de réponse arrêtée. Les experts partisans d'une progression claire n'en tirent pas pour autant un découpage en phases strictement définies ; ils acceptent explicitement qu'on fasse commencer l'apprentissage de la lecture à un élève qui n'identifie pas encore tous les phonèmes de la langue et se refusent à définir ce que devrait être l'élève « prêt à apprendre à lire ». A côté de progressions *linéaires*, ils observent des progressions *spiralaires*, qui reviennent à plusieurs reprises sur les mêmes éléments mais à des niveaux d'information et d'exigence différents et ne peuvent donc fonder une structuration en phases successives. Tous les experts, cependant, soulignent la nécessité d'un certain ordre. Ils attirent en outre l'attention sur le fait que, s'il n'y a pas d'ordre nécessaire obligatoire, les choix effectués ont des répercussions en cascade sur les autres aspects du cheminement, ce qui invite les maîtres à réfléchir sur leurs choix.

De même, tous les experts insistent sur la nécessité de mener de front plusieurs apprentissages complémentaires, de combiner le travail sur le code et le travail sur le sens. Le point délicat est le dosage, qui est évidemment évolutif et ne peut faire l'objet d'une programmation rigide. Il semble également utile de diversifier les exercices. L'expérience du jury confirme que dosage et diversification sont indispensables pour adapter les apprentissages aux acquis des élèves, aux objectifs et aux contextes.

Il apparaît nécessaire en effet de veiller aux contextes dans lesquels s'inscrit ce que l'on fait en classe. En particulier les enseignants qui adoptent des progressions très systématiques, sur un matériel exclusivement scolaire, courent le risque d'installer dans l'esprit de l'enfant l'association étroite de la lecture et du monde scolaire, privant involontairement, mais durablement, la lecture de son insertion dans une culture et de sa dimension d'échange social, aggravant ainsi les difficultés scolaires des élèves dont le milieu familial est étranger à la culture écrite.

Ces remarques s'imposaient. Il ne faudrait pourtant pas en conclure que les recherches sur les apprentissages sont inutiles ou sans intérêt pour les enseignants. Si elles ne permettent pas de définir une méthode d'enseignement de la lecture qui s'imposerait au nom de la science, elles signalent très clairement et très fermement des conditions que toutes les méthodes doivent respecter. Pour qu'une démarche, une organisation pédagogique, aboutissent à un apprentissage complet de la lecture, elles doivent répondre à certaines exigences que les recherches permettent de définir.

Quels sont donc, sur l'ensemble de la scolarité maternelle et primaire, ces exigences, ces points de passage obligé, ces apprentissages élémentaires sans lesquels il est impossible d'apprendre à lire ?

II - Les points de passage obligé

1/ Les acquis des recherches

La lecture est une activité complexe qui suppose mises en place de nombreuses compétences cognitives. Ces compétences sont étroitement solidaires et elles s'appuient les unes sur les autres ; leur développement est réciproque. Bien que, par souci de simplicité, nous les présentions sous la forme d'une liste, il ne faut pas en déduire l'idée d'un enchaînement linéaire des unes aux autres : leurs relations sont beaucoup plus complexes.

Les recherches psycholinguistiques et cognitivistes convergent pour identifier les composantes suivantes indispensables, sans prendre parti sur leur ordre :

- le développement des compétences langagières : morphologiques et lexicales, syntaxiques, textuelles.
- la conscience alphabétique et la conscience phonologique : le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités, et les mots sont faits de syllabes ;
- la capacité d'identifier les graphèmes (lettres et groupes de lettres constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit/oral), les phonèmes (constituants des mots oraux), et de mettre en correspondance graphèmes et phonèmes ;
- l'automatisation du traitement du code de reconnaissance/déchiffrage des mots (perception, segmentation, mémorisation) ;

Si les experts convergent sur l'analyse, leurs recommandations sont inégalement assurées. Ils sont très fermes sur ce qu'il ne faut pas faire, et moins sur ce qu'il faut faire.

2/ Les conséquences pour l'enseignement

a) En premier lieu, les experts insistent sur l'automatisation de la reconnaissance des mots et du code phono-graphique. Cette affirmation a deux conséquences.

D'une part, lire n'est pas deviner. Plus le lecteur est expert, moins il devine. Qu'à certains moments, certains élèves fassent appel au contexte de la lecture (les illustrations par exemple) facilite la reconnaissance de mots inconnus mais ne fait pas l'économie de leur déchiffrage. Deviner est un moyen de résoudre une difficulté, ce n'est pas un mode d'apprentissage. De même, le bain de langage ne permet sûrement pas d'apprendre à lire. D'autre part, il faut rendre les opérations de décodage et d'identification-reconnaissance des mots aussi automatisées que possible. Cette opération est au début difficile et pénible, et elle absorbe tellement les capacités cognitives de l'élève qu'il n'est plus disponible pour chercher le sens de ce qu'il déchiffre. Pour prendre une comparaison, l'automatisation du décodage permet de décharger la mémoire de travail des traitements de bas niveau pour consacrer le maximum de ressources cognitives à la compréhension. L'automatisation de la reconnaissance des mots ne s'oppose pas à la compréhension ; elle en est une condition nécessaire : plus elle est rapide, plus et mieux l'on comprend. Ce qui ne veut pas dire qu'elle suffise : la compréhension doit aussi s'enseigner et s'apprendre. La difficulté est de l'ordre du comment faire. L'automatisation passe par des répétitions et par des exercices spécifiques. Mais les répétitions sont souvent fastidieuses, et les exercices spécifiques risquent de paraître gratuits. Ce qui peut conduire à préférer des situations d'apprentissage plus complexes, plus riches de sens, qui impliquent en revanche un travail systématique et explicite sur le code.

b) Il est important de mener simultanément des activités sur le code et sur le sens. Les activités de lecture dans le cadre scolaire doivent s'inscrire en effet dans la perspective, pour chaque élève, d'entrer dans la culture écrite.

Quatre grandes activités peuvent être distinguées :

- la familiarisation avec les textes écrits ou acculturation,
- la production de textes,

- la compréhension de textes,
- l'identification et la production de mots (connaissance graphique et phonologique)

Elles correspondent à des champs qui se recoupent partiellement. C'est pourquoi les distinguer ne peut conduire à une conception «étapiste» de l'enseignement de la lecture. La recherche ne donne pas une réponse ferme sur les différents pôles d'apprentissage et elle n'identifie pas un ordre nécessaire obligatoire. L'enseignant doit être conscient de ses choix et des conséquences en cascade qu'ils impliquent. Un point essentiel est de ne pas exclure des apprentissages les enfants qui entrent tardivement dans le déchiffrage.

Le fait de maintenir les quatre activités en parallèle permet à chaque enfant de progresser à son rythme dans chacune d'elles : le maître peut moduler ses exigences selon les élèves mais la classe garde des références collectives et une mémoire commune. La coexistence de modalités de travail hétérogènes dans une classe n'est pas un signe d'incohérence pédagogique. On ne peut que recommander de diversifier les supports en fonction des objectifs poursuivis, et de diversifier les manières de faire en fonction de ces objectifs.

c) Donner un sens à la lecture à voix haute. Travailler sur ce type de lecture peut revêtir différentes modalités selon les objectifs que l'enseignant s'assigne.

La lecture à haute voix par le maître est une situation qu'il convient de pratiquer de la petite section jusqu'au CM2. Elle vise entre autres à mettre en place des situations de lecture-plaisir, lecture-découverte, lecture-informative... D'autre part elle permet une sensibilisation à l'interprétation, c'est-à-dire à la compréhension fine.

La lecture à voix haute par l'élève n'est pas prioritairement une opération de contrôle du déchiffrage. C'est aussi un entraînement à la lecture expressive par un travail sur l'intensité, le rythme, la ligne mélodique, et sur les effets à produire. Il convient également de ne pas négliger d'instaurer des situations de communication entre élèves dans la classe : un élève lit devant ses pairs un texte qu'il a préalablement préparé.

d) Sur la lecture silencieuse, l'apport de la recherche est très ténu. Tout au plus peut on relever qu'il n'est pas établi que le temps passé à la lecture silencieuse améliore la qualité de la lecture, quand elle n'est pas encadrée et reprise par le maître (feed back). Une recherche sur ce sujet s'impose. Il serait également souhaitable qu'une recherche pédagogique explore des dispositifs qui permettraient de rendre la lecture silencieuse plus efficace : les questionnaires et la lecture à voix haute sont, aujourd'hui, des moyens imparfaits d'évaluation qui n'ont pas d'efficacité avérée dans la maîtrise de la lecture.

e) Travailler l'extension du vocabulaire. La lecture est plus facile quand le mot déchiffré présente pour l'élève une signification immédiate. Ce qui ne veut pas dire qu'on doive s'interdire de faire lire un texte qui comprend des mots nouveaux pour l'élève : là encore, c'est une question de dosage.

III - Lecture et compréhension

1/ La compréhension peut et doit s'enseigner

La notion de compréhension est en lien direct avec la capacité du sujet à relier un «objet» à un modèle mental. Plusieurs travaux attestent que l'enseignement de ce que les chercheurs appellent les processus métacognitifs de la compréhension (contrôle et connaissance) améliore les

performances des élèves dans ce domaine. C'est ainsi, par exemple, qu'apprendre à vérifier ce que l'on comprend par recoupements d'éléments du texte permet une meilleure compréhension. Pour comprendre un texte écrit, le lecteur élabore une représentation qui s'enrichit au fur et à mesure de sa lecture. Cette activité aboutit toujours à une interprétation du texte qui présente une marge de liberté plus ou moins large en fonction du texte, des standards que se fixe le lecteur (ou qui lui sont imposés) et des connaissances préalables dont il dispose. A ce titre, les traitements mis en œuvre concernent à la fois les éléments linguistiques, les concepts et les relations que ceux-ci évoquent. Les chercheurs rappellent avec force que tout lecteur, et à plus forte raison un enfant, a une capacité limitée de traitement de l'information : seul un nombre restreint d'opérations cognitives peut être conduit de manière concomitante. C'est pourquoi tous les chercheurs s'accordent à dire qu'il faut un enseignement spécifique de la compréhension du discours, oral avant même l'apprentissage de la lecture, dès l'école maternelle, oral et écrit ensuite, pendant l'apprentissage de la lecture et tout au long de l'enseignement primaire, voire au collège. Ils soulignent en outre que si la compréhension est très souvent évaluée dans les classes, elle n'est que rarement enseignée en tant que telle. Les processus de la compréhension restent la plupart du temps opaques à ceux qui les utilisent et qui ne cherchent pas à les expliciter.

On l'a vu, lire consiste à conduire simultanément une double tâche : le traitement perceptif et linguistique du texte d'une part et d'autre part la mise en relation des phrases successives qui permet une interprétation cohérente du texte. Il y a un consensus fort pour penser que les élèves en phase d'apprentissage du code ou qui éprouvent des difficultés sérieuses à identifier les mots ne sont pas à même de conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture. Ce travail d'automatisation est donc nécessaire. Mais il ne suffit pas. L'obstacle majeur que rencontrent les élèves dans l'activité de compréhension d'un texte est la mise en relation des informations nouvelles avec celles qu'ils avaient déjà mémorisées et traitées.

2/ Quelques pistes pour enseigner la compréhension

L'enseignement de la compréhension n'est pas très développé et nous nous bornerons ici à prolonger quelques pistes d'intervention suggérées par les recherches.

a) Un renforcement préalable du vocabulaire du domaine évoqué par le texte facilite la compréhension.

b) Les recherches montrent l'importance de l'anaphore et de l'inférence dans la compréhension. Les relations anaphoriques sont marquées essentiellement par certains articles, les déterminants démonstratifs et possessifs et les pronoms, mais aussi par l'utilisation d'autres mots quasi-synonymes (exemple : Les chatons jouent avec une balle en mousse. Ils la dévorent entièrement). Les inférences mettent en relation des informations évoquées de façon implicite dans un texte lu ou entendu (exemple : Le renard se lèche les babines. Le fermier le poursuit une fourche à la main). Un travail spécifique et explicite sur les relations anaphoriques et inférentielles est de nature à favoriser considérablement la compréhension. Par explicite, les chercheurs entendent l'enseignement de stratégies permettant le contrôle et la régulation de la compréhension. Le but est de faire prendre conscience aux élèves de leur niveau de compréhension et des problèmes qu'ils peuvent rencontrer, ce qui légitime l'enseignement de démarches efficaces pour résoudre ces problèmes. Cependant, ces cheminements de résolution doivent avoir un sens pour l'élève, ce qui suppose de les enseigner au moment où ils peuvent être utiles pour éclairer un texte qu'on est en train de lire.

c) Les chercheurs suggèrent en outre un enseignement qu'ils nomment « stratégique », dont l'objectif est de faire acquérir aux élèves différents types de connaissances :

- des connaissances déclaratives, qui permettent d'identifier les stratégies (le QUOI : c'est quoi, une lecture de survol ?) ;
- des connaissances procédurales, qui indiquent COMMENT s'y prendre ;
- des connaissances conditionnelles ou pragmatiques : POURQUOI la stratégie est-elle utile et QUAND faut-il l'utiliser, dans quel contexte ?

Les chercheurs montrent qu'il est pertinent de combiner plusieurs stratégies, parmi celles qui contribuent à asseoir une véritable posture de lecteur actif en quête de sens, en particulier celles qui ont un lien avec la prédiction (hypothèses à vérifier), la clarification du sens (vocabulaire, orthographe, morphologie et syntaxe), le questionnement à construire (quelles compétences l'élève semble-t-il maîtriser face à quel texte ? comment s'y prend-il lorsqu'il rencontre un problème ?), et le résumé (reformulation). Il faut installer chez tous les élèves des mécanismes de régulation c'est-à-dire une conscience des stratégies auxquelles ils peuvent recourir pour améliorer leur compréhension. Pour l'élève qui apprend à lire, il s'agit en fait de savoir :

- quand il comprend ou ne comprend pas ;
- ce qu'il comprend ou ne comprend pas ;
- ce qui lui manque ou dont il a besoin pour comprendre ;
- ce qu'il peut faire pour améliorer sa compréhension.

D'un point de vue pratique, ces stratégies sont très liées les unes aux autres et ne peuvent être enseignées indépendamment. Deux démarches sont envisageables et peuvent être combinées : la première s'appuie sur un enseignement réciproque dans lequel le maître et les élèves collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle dirigeant le groupe ; la seconde recourt à l'instruction directe par les enseignants des stratégies de contrôle et régulation de la compréhension.

Plusieurs pratiques peuvent être utilisées. La confrontation des points de vue des lecteurs (débat interprétatif) relève de la première démarche. Le travail sur l'inférence, l'anaphore et l'implicite peut emprunter l'une ou l'autre. Il suppose que l'enseignant réfléchisse aux supports qu'il utilise (dans un premier temps, il faut privilégier les récits). Expliciter pour les élèves sur quel type de lecture le maître les fait travailler peut les aider : s'agit-il d'une lecture-entraînement pour travailler les codes linguistiques, d'une lecture fonctionnelle pour acquérir des connaissances ou extraire des informations, d'une lecture ludique pour le plaisir, ou d'une lecture littéraire ?

Il est utile également de réfléchir aux modalités employées pour évaluer la compréhension en cours d'apprentissage, car l'évaluation aussi fait partie de l'enseignement. Elle ne consiste pas nécessairement à mettre des notes (évaluation sommative), mais à permettre à l'élève de se rendre compte du point où il en est (évaluation formative). La variété des modalités d'évaluation, leur mise en perspective avec les objectifs d'apprentissage, leur pertinence par rapport au contexte de la classe et aux compétences des élèves, permettent au plus grand nombre d'aboutir à une représentation satisfaisante du texte. Une évaluation qualitative de ce type permet également de maintenir le niveau d'attente élevé sans lequel on ne peut faire réussir tous les élèves, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

IV - Lecture et entree dans l'écrit

Savoir lire ne suffit pas. En fait, c'est principalement sur des épreuves écrites que l'école évalue la réussite en lecture des élèves. L'autonomie en écriture est une condition essentielle de la réussite scolaire et de l'intégration sociale. Articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits s'impose donc.

C'est d'autant plus nécessaire que l'écrit n'est pas la simple transcription de l'oral. En général, les relations sont plus simples et plus systématiques pour passer de l'écrit à l'oral (chaque groupe de lettres a généralement une seule prononciation) que pour passer de l'oral à l'écrit (un même phonème reçoit des transcriptions écrites variables, comme *ver*, *vers*, *vert*, *vair*, *verre*). La segmentation de la chaîne orale est moins marquante que celle de la chaîne écrite, car la ponctuation, si elle ne traduit pas toutes les scansion de l'oral, remplit une fonction logique riche de sens. Enfin l'écrit est une forme de discours différé qui permet le retour en arrière si nécessaire et se prête au survol ou à toutes sortes de manipulations par le lecteur (le surlignement, par exemple) qui sont impossibles pour l'auditeur.

Les activités de lecture et d'écriture mobilisent des processus d'apprentissage qui s'enrichissent mutuellement. Il est donc pertinent de construire didactiquement la relation pour l'activer et produire l'effet attendu. C'est ainsi qu'au cycle 2, l'articulation entre ces deux activités permet un réel travail d'analyse phonographique qui favorise une relation entre les phonèmes et les graphèmes et qui aide à la compréhension du principe alphabétique. Cette interrelation peut être enrichie par des activités langagières spécifiques.

Des liens entre les activités d'écriture et de lecture sont à construire avec les élèves pas nécessairement de façon simultanée mais organisés dans une séquence d'enseignement. Alors qu'il n'y a pas de consensus sur l'intérêt de privilégier l'une ou l'autre des deux composantes, les chercheurs s'accordent à dire que cette articulation doit y être l'objet d'un enseignement dès la maternelle.

Au cycle 1, les activités langagières servent d'interface privilégiée à cette articulation lecture-écriture. L'enseignant peut ainsi avoir recours à la « dictée à l'adulte » pas seulement pour solliciter l'imagination des élèves mais pour favoriser une activité réflexive tant du côté de la lecture (mobiliser le stock lexical disponible et enrichir ce dernier, analyser la chaîne sonore) que du côté de l'écriture (découvrir les contraintes et les règles de la langue écrite et celles de la communication différée, utiliser des mots du texte lu antérieurement dans le texte en cours d'écriture). La « dictée à l'adulte » permet à l'élève non seulement de voir ses paroles transcrites en un message écrit mais aussi d'enrichir ses connaissances de l'écrit dans les domaines lexical, orthographique et syntaxique. La reformulation systématique des histoires lues (par le dessin, l'oral ...) est de nature à favoriser cette articulation entre les deux activités.

La plupart de ces activités sont à reconduire et à enrichir au cycle 2 dans la continuité du travail préalablement initié au cycle 1. A ce titre, l'oral peut à la fois faciliter la vérification de la compréhension de textes lus, l'entrée dans l'écrit mais aussi l'entrée dans l'analyse des productions des élèves.

A partir de l'identification par le maître d'un problème de lecture, des situations-problèmes en écriture peuvent être mises en place en réponse à ce questionnement. Selon l'avis d'un des experts, il n'y a pas de grand danger à laisser, dans un premier temps, un élève écrire avec ses propres compétences orthographiques, car la mauvaise graphie n'est mémorisée qu'après de fréquentes

réitérations. Toutefois, il est à souligner que la graphie correcte est un des éléments constitutifs de la reconnaissance et de l'identification des mots.

A partir de l'identification d'un problème d'écriture rencontré par les élèves, on peut chercher dans la lecture un moyen de le résoudre. Ainsi, dans le cas d'un projet d'écriture de texte prescriptif (règles d'un jeu de société par exemple), les élèves peuvent se référer aux textes lus auparavant afin d'en tirer des informations pertinentes concernant le contenu et la forme du message. L'élève peut suivre une démarche similaire lorsqu'il rencontre un problème de type orthographique. Il a à sa disposition dans la classe divers outils auxquels il peut se référer (cahiers de mots ou répertoire, mots affichés aux murs, mots lus dans des textes, dictionnaire...). Dans ce cas, l'écriture appelle une nouvelle lecture différente et complémentaire de la première en ce qu'elle invite l'élève à s'attarder sur des éléments autres.

Au cycle 3, l'oralisation préalable par l'élève semble favoriser l'articulation des connaissances à acquérir dans le domaine de l'écriture avec celles à acquérir dans le domaine de l'oral. La recherche ou la formulation de questions par les élèves sur le texte est de nature à favoriser leur compréhension d'une part (guidage de la relecture) et d'autre part à multiplier les modalités d'entrée dans l'écrit. Cette formulation de questions que se posent les élèves sur le texte ou que ce dernier leur pose et dont la réponse n'est pas donnée servira ensuite de guide pour la relecture collective et favorisera une amorce de débat interprétatif.

Les travaux de recherche en didactique ont souligné l'intérêt de mémoriser les cheminements des élèves tant en lecture qu'en écriture (journal de bord par exemple) et de proposer des pistes pédagogiques permettant des enrichissements mutuels. Les modalités d'évaluation sur l'articulation lecture-écriture (éventuellement élaborées avec les élèves) ne peuvent être pré-établies. Elles doivent obligatoirement tenir compte des compétences de chaque élève et des objectifs poursuivis.

V - Les difficultés de lecture

L'importance accordée tant par la famille et l'élève que par l'école à l'apprentissage réussi de la lecture pèse sur cet apprentissage lui-même. L'échec, ou ce qui est prématurément appelé tel, atteint l'image que les personnes concernées se font d'elles-mêmes et peut conduire à un blocage, voire à un conflit. Dans certains cas, le rapport de la famille à l'école est déjà très tendu parce que la famille refuse en fait, obscurément ou explicitement, le monde d'une culture qui l'écrase et l'exclut. Dans d'autres cas, plus fréquents encore, ce que les enfants entendent chez eux et leur rapport au savoir scolaire engendrent une relation complexe et difficile à l'apprentissage que l'école leur impose. Il y a là l'origine de problèmes dont le jury signale l'importance et la complexité, mais qui dépassent le cadre de l'exercice qui lui était assigné.

1/ Qu'est-ce qu'un élève en difficulté dans l'apprentissage de la lecture ?

Il ne s'agit pas ici des élèves en difficulté, mais plus précisément des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. La majorité d'entre eux doivent pouvoir dépasser leurs difficultés dans le cadre de la classe.

La lecture orale est révélatrice des connaissances et stratégies de reconnaissance des mots des apprentis-lecteurs. Les erreurs sont communes à tous les lecteurs débutants, mais elles restent un obstacle durable pour certains. Pour d'autres, c'est la rigidité et l'exclusivité de la stratégie employée qui est l'obstacle majeur. Ces erreurs révèlent des lacunes dans la représentation de ce qu'est la lecture mais aussi dans les procédures employées tant pour la reconnaissance des mots que dans la manière de lire. Elles se déclinent en différents types qui se traduisent en profils de lecteurs.

On peut identifier plusieurs types de lecteurs en difficulté. Il est à préciser que les différents types énumérés ne constituent pas des catégories figées dans lesquelles les élèves seraient classés. La nature et la fréquence des erreurs que fait un même individu varient selon le contexte et selon le type de texte qui lui est proposé.

a) Le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique : il lit lentement, tous les mots. Il les segmente en syllabes ou en sous-syllabes. Il fait des erreurs. Il prononce des non-mots et ne cherche pas de sens. Il n'arrive pas à réaliser la tâche demandée à partir de consignes.

b) Le lecteur centré prioritairement sur le sens : il se sert beaucoup des indices extralinguistiques (illustrations, consignes, matériel), et linguistiques (début de phrase...), il reconnaît certains mots d'emblée, cela lui permet d'anticiper sur le sens mais de ce fait s'éloigne de ce qui est véritablement écrit. Il peut transformer complètement ce qui est écrit, jamais il ne vérifie ce qu'il dit à partir des lettres du mot.

c) Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale. Ce lecteur cherche à repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître instantanément. Il prononce de vrais mots qui ont une ressemblance visuelle avec les mots écrits (*porte/pomme, blouse/bleue*) sans se soucier de l'enchaînement des mots ni du sens des phrases.

d) Le lecteur qui se centre soit sur le sens, soit sur le code. Pour reconnaître les mots d'un texte, tantôt il cherche à deviner les mots, tantôt il tente de les déchiffrer en disant des non-mots, mais il ne combine pas le sens et le code.

e) Le lecteur centré principalement sur le code en début de mot, devine la finale : il déchiffre la première syllabe ou une partie de celle-ci, puis devine la suite avec un souci de dire un mot qui

existe (*papa travaille* est lu *papa tracteur*) mais sans rechercher le sens de la phrase.

f) Le lecteur qui combine code et contexte écrit sans vérification. Ce lecteur possède de bonnes stratégies, mais ne vérifie pas ce qu'il a lu surtout si ce qu'il a lu semble avoir du sens (la phrase : *la voiture roule à vive allure* est lue *la voiture roule à vitesse allure*).

2/ Comment aider ces élèves ?

La recherche ne permet pas de trancher entre les activités directement correctrices et celles qui visent à contourner l'obstacle en s'appuyant sur d'autres habiletés que celles qui sont en échec. En tout état de cause, il nous semble préférable d'amener l'enfant à corriger lui-même ses erreurs en se confrontant à d'autres démarches, plutôt que de lui imposer une façon de faire que l'enseignant juge plus efficace.

Pour intervenir auprès des lecteurs en difficulté, il est nécessaire d'articuler de manière équilibrée dans la classe des activités d'entraînement et de lecture. Notons que l'identification des mots est un préalable à la compréhension, même si son amélioration n'implique pas forcément un gain pour l'accès au sens.

Les activités d'entraînement ne constituent pas une fin en soi. Elles visent à aider certains de ces élèves à progresser dans les activités de lecture. Pour cela, il paraît prioritaire d'entraîner les élèves à déchiffrer quand ils devinent ou à repérer des indices quand ils déchiffrent, en veillant à privilégier chaque fois le sens dans la reconnaissance des mots.

Un enfant en difficulté d'apprentissage de la lecture cherche à se protéger du conflit qu'il connaît en restant figé dans ses attitudes. Il garde ainsi le contrôle dans son activité. L'enseignant doit l'aider à sortir de ce blocage en cherchant dans d'autres directions. Il doit favoriser le décroisement et la flexibilité. Le maître y parviendra d'autant mieux que l'élève aura compris où il veut le conduire. L'explicitation préalable du découpage de la tâche et des objectifs visés en fin de parcours et à chaque étape peut aider l'élève à trouver du sens à son travail et à y adhérer. Ce qui suppose aussi des échanges constants entre le maître et les élèves, parfois un accompagnement pas à pas, et souvent un travail en petit groupe qui permet de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe. Par ailleurs la typologie des principales difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la lecture permet de proposer quelques pistes dans la prévention de ces difficultés.

Dans la pratique, il faut jouer avec une pluralité de démarches :

- découper la tâche en une série d'étapes ;
- effacer progressivement les indices ;
- faire succéder des activités courtes ;
- segmenter les textes pour découper l'habileté recherchée en petites unités, les textes en phrases, les mots en syllabes, les syllabes en lettres, les lettres en graphèmes ;
- inciter les élèves à survoler le matériel avant le début du travail ;
- orienter l'attention des élèves sur certaines informations ;
- transmettre ou rappeler certaines informations préliminaires concernant la tâche.

On voit que les résultats des recherches peuvent s'articuler avec la réflexion sur les pratiques des enseignants et permettent de les améliorer pour mieux prendre en charge les élèves qui présentent des difficultés de lecture. Cependant, le jury constate que les recherches sur l'acquisition du code sont plus développées que celles qui portent sur les difficultés de compréhension. Il souhaite donc que ces dernières soient encouragées. D'autre part, il suggère qu'en plus de ces recherches de psychologie cognitive ou de linguistique, et en liaison avec elles, soient développées des recherches qui prennent pour objet l'étude des effets, sur les élèves et leurs apprentissages, des méthodes mises en œuvre par le maître et des pratiques d'enseignement en usage dans la classe.

Une remarque pour conclure

Force est de constater que l'enseignement de la lecture fait souvent l'objet d'une inquiétude excessive tant de la part des parents que des élèves ; l'enjeu est volontiers prématurément dramatisé. Ceci peut conduire à des initiatives qui soutiennent plus ou moins opportunément le travail de classe. Des malentendus naissent, dont les élèves risquent de faire les frais.

Afin de limiter ces problèmes récurrents, il est préférable pour les maîtres eux-mêmes d'explicitier leurs objets et démarches d'enseignement. Ce travail de clarification semble nécessaire :

- pour les maîtres eux mêmes, qu'il éclairera sur leur propre pratique ;
- pour les élèves, à qui il permettra d'expliquer à quoi servent les activités et les exercices de la classe ;
- pour les parents enfin, auxquels il apporte la possibilité de comprendre et éventuellement d'accompagner le parcours de lecture de leur enfant.

Les explications données en début d'année scolaire ne suffisent pas. Il est nécessaire de faire le point régulièrement avec les élèves comme avec leurs parents.