

APPRENDRE À LIRE : DE LA PRATIQUE À LA THÉORIE

Roland GOIGOUX
IUFM d'Auvergne
Laboratoire « Cognition et activités finalisées »,
ESA CNRS 7021 (Paris 8).

Résumé : Les injonctions de l'Observatoire national de la lecture, qui visent à proscrire « l'interrogation du contexte » comme aide à l'identification des mots au début de l'apprentissage de la lecture, sont ici vivement contestées en prenant appui sur les résultats de trois études récentes. La « dépendance contextuelle », loin d'être une caractéristique des plus faibles lecteurs de CP-CE1, apparaît comme une constante développementale chez tous les élèves, y compris ceux qui vont devenir les meilleurs lecteurs.

Mots clés : apprentissage initial de la lecture, identification des mots écrits, contexte littéral, pratiques didactiques.

« L'Observatoire n'appellera pas à la liberté pédagogique de l'enseignant. Cette liberté est souvent illusoire puisqu'elle peut masquer l'attachement à un système de formation, à l'autorité d'un inspecteur, au confort d'une routine. L'Observatoire peut et doit dire clairement de quel côté il estime que se situe, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, la vérité scientifique (vérité provisoire, nous l'avons rappelé dans les premières pages de ce rapport) » (O.N.L., 1998, p. 86).

« Identifier un mot n'a rien à voir avec un jeu de devinette : il ne s'agit pas de supputer, de tâtonner, d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. L'identité d'un mot n'est jamais de l'ordre du "peut-être" ». (Idem, p. 21).

Avec la publication de son ouvrage « Apprendre à lire », l'Observatoire national de la Lecture (O.N.L.) s'est attaché à présenter un bilan des connaissances relatives à l'apprentissage initial de la lecture afin de légitimer les recommandations didactiques qui lui tiennent particulièrement à cœur (1). Plusieurs de ces recommandations sont venues conforter les pratiques des maîtres de cycle 2 et les encourager à poursuivre les efforts engagés. D'autres injonctions, en revanche, ont soulevé bien des interrogations, notamment auprès des enseignants qui sont le plus fortement mobilisés au service des apprentissages des jeunes lecteurs.

Quelques-unes de ces interrogations, formulées au cours d'actions de formation continue que nous avons conduites, ont retenu notre attention : *Devons-nous renoncer à explorer les textes comme nous avons l'habitude de le faire ?*

Devons-nous cesser d'inciter les élèves à prendre appui sur les données contextuelles pour identifier les mots ? Avons-nous tort de mener de front identification des mots et compréhension des textes ?

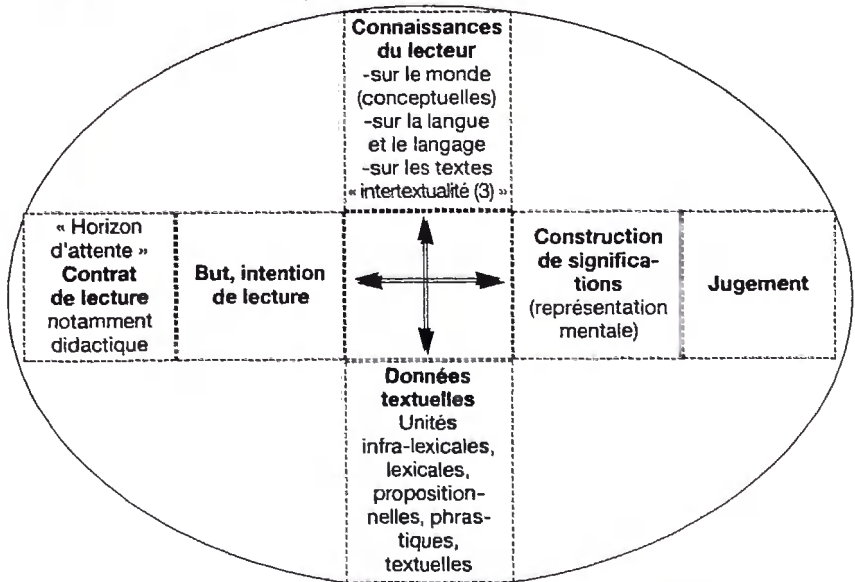
Dans cette contribution, nous voudrions apporter nos propres réponses à ces questions en prenant appui sur les résultats de trois recherches qui, loin de proscrire « l'interrogation du contexte », encouragent plutôt les maîtres à articuler étroitement identification des mots et compréhension des textes.

1. COMMENT FONT LES MAITRES DE CYCLE 2 POUR AIDER LEURS ÉLÈVES À LIRE UN TEXTE NOUVEAU ?

Dans une première recherche (Goigoux, 1993), nous nous sommes attaché à décrire les pratiques d'enseignement des maîtres de Cours préparatoire et, en particulier, les séquences didactiques de découverte de textes nouveaux.

Toute activité de lecture vise la construction de significations au terme de traitements qui s'appuient sur les données du texte et mobilisent les connaissances antérieures des lecteurs (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'ils poursuivent. Le schéma qui suit illustre cette définition de la lecture et fait apparaître les catégories d'analyse que nous avons utilisées pour nos observations de classes.

Schéma n° 1 : « Lire » (2)



Cette schématisation de l'activité de lecture représente un système complexe d'interactions que toute « leçon de lecture » met en scène aux yeux des élèves. Nous postulons en effet que chaque séquence didactique de découverte

de texte conduit les élèves à vivre collectivement, lentement et à haute voix, l'activité de lecture que le maître souhaiterait leur voir mettre en œuvre ultérieurement de manière solitaire, rapide et silencieuse.

Dans notre recherche, nous avons étudié comment les maîtres conduisaient les élèves à la compréhension d'un texte et, en particulier, quand et comment ils sollicitaient leurs anticipations et leurs connaissances pour explorer le texte et ses divers composants : paragraphes, phrases, syntagmes, mots, syllabes, graphèmes... En d'autres termes, nous avons bâti une grille d'observation en codant les interventions de l'enseignant selon leur cible : 1) le contrat de lecture, 2) le but ou l'intention de lecture, 3) les connaissances du lecteur (conceptuelles, linguistiques et langagières, intertextuelles), 4) les données textuelles (unités infra-lexicales, lexicales, propositionnelles, phrastiques, textuelles), 5) les produits de la compréhension, 6) les jugements des lecteurs.

Chacune de ces rubriques était subdivisée en différentes catégories choisies pour rendre compte de la complexité des choix opérés. La rubrique « buts assignés à l'activité » permettait, par exemple, de distinguer différents sous-buts tels que l'identification des mots, la compréhension locale (propositionnelle, phrastique ou inter-phrase), la compréhension globale (représentation mentale, cohérence d'ensemble), la résolution du problème posé (satisfaction de l'intention induite), l'élaboration d'un jugement sur le texte, la construction d'une culture de l'écrit (intertextualité) ou l'explicitation et le transfert de connaissances relatives aux cinq points précédents (dimension métacognitive).

Les résultats obtenus nous ont permis d'opposer deux types de conduites de séquences didactiques :

- une conduite linéaire, où les maîtres incitaient les élèves à identifier tour à tour chacun des mots du texte avant de chercher à comprendre le sens de la lecture à haute voix qui en résultait (pratique majoritaire, proche de celle recommandée par l'Observatoire national de la Lecture).
- une conduite interactive, où les maîtres guidaient les apprentis-lecteurs dans la compréhension du texte en mobilisant tous les indices graphiques disponibles, en interaction avec leurs connaissances préalables. Durant ces leçons, les maîtres s'attachaient à réactiver régulièrement les intentions de lecture des élèves et ils les aidaient, tout au long de l'exploitation du texte, à synthétiser et à reformuler les informations déjà construites.

De nombreuses nuances peuvent être introduites au sein de ces deux catégories mais elles ne remettent pas en cause l'opposition fondamentale entre un « pilotage » de la lecture guidé par les données du texte, dans le premier cas, et une réalisation conduite sous le contrôle des connaissances et des buts poursuivis par les lecteurs, dans le second.

Ces conceptions didactiques opposées se traduisaient par des modalités d'aide à l'identification des mots très différentes. Dans le premier cas, les maîtres privilégiaient massivement les aides au déchiffrement. Dans le second cas (celui des maîtres qui formulaient les questions retranscrites dans notre introduction), sept modalités d'aides étaient apportées en interaction :

1. **des aides à la mobilisation des connaissances** des élèves : connaissances linguistiques (sur les discours, la syntaxe, le lexique, la phonologie...) et connaissances encyclopédiques (connaissances préalables « sur le monde » : la vie en classe, l'élevage des animaux, les relations parents - enfants, etc.).
2. **des aides à la mobilisation des connaissances textuelles** des élèves et, en particulier, celles qui sont relatives au texte dont est extrait le passage problématique (par exemple, récit préalablement raconté ou lu par le maître : rappel de la trame narrative, intentions des personnages principaux, etc.).
3. **un recours aux anticipations au sein du contexte phrastique.** Ces anticipations permettent notamment aux apprentis lecteurs de procéder à un test d'hypothèse et de n'effectuer parfois qu'une analyse partielle des données graphiques pour vérifier leurs prédictions (Exemple : *Il prit son pistolet et sauta sur son Ça doit bien être cheval, je reconnais le « ch » de « chien ! »*).
4. **une facilitation de la reconnaissance visuelle des mots** déjà mémorisés, grâce à l'activation des réseaux sémantiques pertinents. Les maîtres rappellent aux élèves les circonstances dans lesquelles les mots ont été rencontrés, ils facilitent les comparaisons entre mots et les recherches sur les supports de la mémoire collective de la classe (affichage mural, vignettes, fichiers, posters), etc.
5. **des aides au déchiffrage**, au cours des différentes étapes des traitements grapho-phonologiques ; par exemple la segmentation graphémique ou l'assemblage phonologique, notamment grâce aux boucles d'auto-répétition facilitant, en contexte, la reconnaissance de mots non reconnus au premier abord. (Déchiffrage partiel ou exhaustif ; segmentation des mots, recherche d'analogies entre des parties de mots, écritures du maître « autour du texte » pour faciliter les comparaisons, etc.).
6. **une combinaison de plusieurs des procédures précédentes** (par exemple combinaison d'anticipations et de déchiffrages partiels : *Il joue avec le ro...*). L'appui sur les données contextuelles permet aux élèves de baser leur activité de décodage sur la première partie des mots (syllabe, attaque ou graphème), le nombre de mots acceptables se trouvant ainsi considérablement réduit. Il leur permet également d'identifier des mots irréguliers isolés difficilement déchiffrables en début d'apprentissage.
7. **un recours à des procédures de contrôle et de vérification** de l'ensemble des procédures d'identification (notamment tests d'hypothèses).

Pour décrire plus finement les pratiques d'enseignement, nous avons analysé le nombre et la proportion d'aides à l'identification des mots utilisées par chaque maître lors de chaque leçon et à différents moments de l'année. Nous avons pu ainsi constater que les pratiques pédagogiques n'étaient pas réductibles à un choix de « méthode de lecture » : même lorsqu'ils utilisaient un manuel identique ou les mêmes textes de littérature enfantine, tous les maîtres n'engageaient pas leurs élèves dans le même type d'activités intellectuelles. Certains utilisaient exclusivement les correspondances grapho-phonologiques (n° 5), d'autres alternaient entre déchiffrage et reconnaissance visuelle (n° 4 et n° 5) mais restaient centrés sur l'unité « mot », d'autres encore faisaient interagir

les processus de « haut niveau » (n° 1, 2 et 3) avec les processus de « bas niveau » (n° 4 et n° 5), etc. Tous laissaient entrevoir des conceptions très différentes de l'apprentissage de la lecture.

Il n'était pas rare, par exemple, de voir un maître procéder à un démasquage progressif d'un mot afin d'en faciliter l'identification par les élèves. Dans l'énoncé « Je vais te man... », le maître masquait la fin du mot « manger » afin d'inciter les élèves à procéder à une anticipation et à un déchiffrement partiel (aide de type 6). En agissant de la sorte, le maître réalisait deux opérations :

- il facilitait le travail de décodage du mot en suggérant une modalité de segmentation de celui-ci (dans notre exemple, la frontière syllabique créée par le maître permettait à l'enfant d'identifier les deux lettres « a » et « n » comme appartenant à un seul graphème correspondant au phonème [ā] ;
- il rappelait aux élèves que la lecture est un système d'interaction entre ce qu'ils ont « dans la tête » et ce qu'ils ont « sous les yeux ». Il illustrait ainsi la nécessité d'une prise en compte d'un double système de contraintes : le mot identifié doit à la fois être acceptable dans le contexte (le contexte global du sens du récit et le contexte local - sémantique et syntaxique - de la phrase) et il doit être compatible avec l'écriture du mot.

En incitant les lecteurs à confronter en permanence les données textuelles aux données contextuelles, les maîtres de cours préparatoire s'opposent explicitement à deux dérives majeures : le « déchiffrement borné » (traitement du mot écrit sans traitement du contexte) et la « devinette sans contrôle » (traitement du contexte sans traitement du mot tel qu'il est écrit) (Chauveau, 1993). Avaient-ils raison ou tort ? Devaient-ils persévérer ou bien, comme le souhaite l'Observatoire national de la lecture, renoncer à laisser leurs élèves « supputer, tâtonner, interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. » (ONL, p. 21) ?

Une seconde étude, dont nous allons présenter maintenant les principaux résultats, conforte leur choix de faire jouer un rôle important aux anticipations phrastiques. Ce choix apparaît légitime à condition de mettre simultanément l'accent sur l'automatisation des processus d'identification des mots.

2. AUTOMATISATION DES PROCÉDURES D'IDENTIFICATION DES MOTS ET ÉVOLUTION DU RÔLE DU CONTEXTE LITTÉRAL AU CYCLE 2

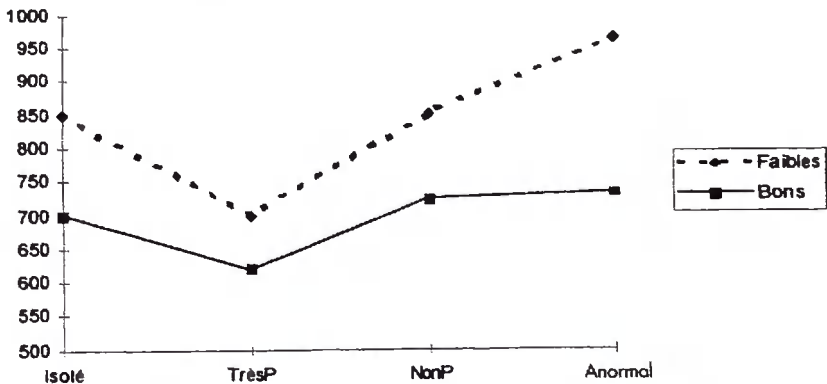
2.1. Hypothèses et résultats

Les résultats que nous allons présenter maintenant sont issus d'une recherche longitudinale que nous avons conduite auprès de 76 élèves scolarisés dans 17 classes de Cours préparatoire (puis de Cours élémentaire 1ère année) (Goigoux, accepté). Cette étude se situait dans le prolongement des travaux de psychologie décrivant un usage différentiel du contexte selon l'expérience et l'âge du lecteur (Nicholson *et al.*, 1991 ; Kim, 1994) et elle reprenait le paradigme expérimental utilisé par Perfetti et Roth (1981). Ces auteurs s'interrogeaient sur

le poids respectif de deux composantes du traitement des mots écrits : la « vitesse d'identification de base des mots » et la « sensibilité au contexte ». Leur dispositif expérimental, par conséquent, permettait d'enregistrer les variations des vitesses d'identification des mots en fonction de la force des contextes et du niveau d'expertise de lecteurs de 9-11 ans.

Les principaux résultats de cette étude sont rappelés sur le graphique n° 1, dans quatre conditions contextuelles : lecture de mots isolés, mots en contexte « très prédictible » (TrèsP), mots en contexte « non prédictible » (NonP) et mots en contexte qualifié d'« anormal ».

Graphique n° 1
Temps de lecture de mots (en ms) par des « bons » et des « faibles »
lecteurs de 9 - 11 ans dans quatre conditions expérimentales
(Roth et Perfetti, 1981)



L'analyse des temps d'identification des mots proposés dans les quatre conditions contextuelles faisait apparaître un fort « effet de contexte » pour les plus faibles lecteurs. Cet effet de contexte est représenté sur le graphique n° 1 à travers trois phénomènes :

- le tracé représentant les performances du groupe des « bons lecteurs » se situe sensiblement plus bas que celui des « faibles lecteurs », ce qui signifie que leur vitesse d'identification des mots est bien plus rapide en toutes circonstances.
- ce tracé indique un gain contextuel minime pour les bons lecteurs : seul le contexte très favorable (TrèsP) modifie de manière significative les vitesses d'identification des mots qui restent stables lorsque le contexte est inexistant (isolé) ou défavorable (NonP ou « anormal »).
- les « faibles lecteurs » sont nettement plus tributaires du contexte que les bons lecteurs. Lorsque celui-ci est favorable, leur gain est très substantiel mais, de manière corollaire, ils subissent une influence nettement défavorable lorsque l'item proposé est incongru dans le contexte proposé.

Ces résultats indiquent que les lecteurs les plus habiles sont les moins dépendants du contexte littéral. Interprétés dans le cadre théorique des « processus interactifs compensatoires » (Stanovitch, 1980, 1986), ils permettent de comprendre que les faibles lecteurs ont recours de manière attentionnelle aux informations contextuelles pour compenser la lenteur de leurs procédures d'identification des mots.

De là à condamner les pratiques pédagogiques (qualifiées de « romantiques » ; Morais, 1993) et les exercices (de closure par exemple) valorisant toute forme d'anticipation, il n'y avait qu'un pas, allègrement franchi en France dès 1986 (Sprenger Charolles, 1986). Cette injonction didactique, reprise aujourd'hui par l'Observatoire national de la Lecture, repose sur un amalgame très contestable entre « lecteurs débutants » et « mauvais lecteurs ». Rien ne permet, en effet, d'affirmer que les jeunes élèves qui s'appuient sur les données contextuelles prennent des mauvaises habitudes difficiles à abandonner ultérieurement. Nous formulons même l'hypothèse inverse : selon nous, la capacité à identifier les mots écrits (qui est l'une des composantes critiques de l'apprentissage initial de la lecture) se construit en interaction avec la capacité à utiliser les données contextuelles. L'acquisition du savoir lire entre 6 et 8 ans peut être partiellement décrite comme un double mouvement d'automatisation croissante des procédures d'identification des mots et d'affaiblissement de la dépendance contextuelle.

Cette hypothèse nous conduisait à prévoir, dans une perspective diachronique, des différences de même nature que celles relevées par Perfetti et Roth dans une perspective synchronique. Autrement dit, les écarts interprétés en termes de différences inter-individuelles dans la perspective comparatiste de Perfetti et Roth pouvaient être analysés en termes de différences intra-individuelles au cours du développement. Les phénomènes de « dépendance contextuelle », loin de préfigurer les difficultés des « mauvais lecteurs », caractériseraient dans ce cas tous les apprentis, même les plus habiles. Pour tester cette hypothèse, il nous fallait donc étudier le développement des compétences d'élèves qui deviendraient de bons lecteurs. Nous avons donc écarté 17 élèves n'ayant pas atteint les « compétences de base (4) » à l'issue du cycle 2 et nous avons étudié les résultats des 59 meilleurs lecteurs de notre échantillon, identifiés par leurs performances aux évaluations nationales CE2 (5). En privilégiant ainsi l'étude d'itinéraires d'apprentissages réussis, nous nous sommes assurés que les processus observés n'étaient pas ceux de « faibles lecteurs » développant des stratégies contextuelles compensatoires ou s'enfermant dans de « mauvaises habitudes » susceptibles de freiner leurs acquisitions ultérieures.

Conformément à cette hypothèse, nous nous attendions à observer :

- 1-une automatisation croissante des processus d'identification des mots, repérable à un accroissement de la vitesse de lecture des mots isolés et en contexte (6) (prédiction n° 1, automatisation croissante) ;
- 2-un affaiblissement progressif de l'effet de contexte, repérable à une diminution de la facilitation contextuelle (prédiction n° 2, diminution de l'effet de contexte) ;

3-une évolution similaire, concernant les deux points précédents, de tous les sous-groupes d'élèves, hiérarchisés selon leur précocité dans l'apprentissage. Tous ces sous-groupes devraient présenter, malgré un important décalage temporel, les mêmes patterns d'évolution (prédiction n° 3, régularité développementale).

4-une persistance, pendant plusieurs mois, de la supériorité des vitesses de traitement des élèves les plus précoces (prédiction n° 4, influence positive de l'ancienneté de la réussite).

L'ensemble de nos résultats montre que ces quatre prédictions se sont avérées exactes. Les résultats obtenus présentent la même structure que ceux de Perfetti et Roth à ceci près que les différences observées ne concernent pas une comparaison entre « bons » et « faibles lecteurs » mais une comparaison entre les performances successives d'un même groupe d'élèves. En d'autres termes, les meilleurs apprentis lecteurs de notre échantillon se comportent au milieu du Cours préparatoire comme les faibles lecteurs étudiés par Perfetti et Roth : faible vitesse de traitement des mots isolés, fort gain contextuel lorsque celui-ci est favorable et forte gêne contextuelle lorsque celui-ci est non congruent. Progressivement, les apprentis lecteurs obtiennent des résultats qui les rapprochent des « bons lecteurs » : leurs vitesses d'identification des mots isolés augmentent de manière très significative et les gains contextuels se réduisent.

2.2. Analyse des erreurs en contexte

L'analyse qualitative des erreurs commises par les élèves de notre échantillon a produit un faisceau d'indices qui sont venus conforter les résultats précédents. Nous avons classé ces erreurs en trois catégories : celles qui révèlent une centration exclusive sur les traitements contextuels (traitements de haut niveau), celles qui révèlent une centration exclusive sur le décodage des mots (traitements de bas niveau) et celles qui indiquent une tentative d'interaction entre ces deux niveaux de traitements.

- **Priorité aux traitements de haut niveau (ERR1).**

Le sujet procède à des anticipations sans contrôle graphique ; le mot proposé est acceptable dans l'énoncé oral mais il n'a rien à voir avec l'item cible. (par exemple, « Difficile de conduire dans des conditions pareilles. On n'y voyait rien à 3 mètres car il y avait beaucoup de... (fumée) ». Réponse : *brouillard*)

- **Interactions partielles (ERR2).**

Le sujet propose une réponse acceptable dans le contexte phrastique qui présente quelques similitudes graphiques et/ou grapho-phonologiques avec l'item-cible. (par exemple, « José suivait le troupeau de vaches depuis un bon moment. Il se demandait maintenant jusqu'où irait ce... (chemin) ». Réponse : *chien*)

- **Priorité aux traitements de bas niveau (ERR3).**

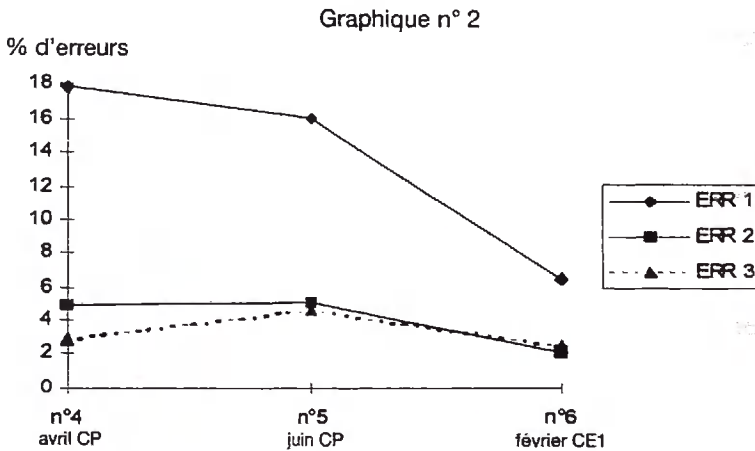
ERR3 a : les réponses proposées, fruit d'un déchiffrement partiel, ne sont pas des mots qui existent en Français. (par exemple, « Benoît est toujours dans la lune et ne fait jamais attention à ce que dit la maîtresse. Ses

copains disent qu'il rêve encore à son... (amour) ». Réponse : *an - our (fâur/)*

ERR3 b : les réponses proposées sont des mots complets (fruit d'un déchiffrage erroné ou d'une recherche lexicale approximative basée sur des analogies formelles partielles) inacceptables dans le contexte phrasique. (par exemple, « On n'y voyait rien à 3 mètres car il y avait beaucoup de... (fumée). » Réponse : *fusée*)

Cette typologie nous a permis de distinguer les erreurs issues d'interactions partielles (ERR2) de celles qui apparaissent être la conséquence d'une absence d'interaction entre données graphiques et données contextuelles (ERR1 et ERR3).

Après avoir dénombré et classé les erreurs pour chaque série de tests, nous nous sommes intéressés à l'évolution de leur répartition dans le temps. Le graphique ci-dessous présente les résultats au mois d'avril du cours préparatoire (n° 4), au mois de juin du cours préparatoire (n° 5) et au mois de février du CE1 (n° 6).



Proportions de réponses erronées par rapport à l'ensemble des réponses apportées par les élèves lors des séries n° 4, 5 et 6. Trois types d'erreurs sont distinguées : ERR1, priorité aux traitements de haut niveau, ERR2, interactions partielles, ERR3, priorité aux traitements de bas niveau.

L'analyse de l'évolution diachronique des erreurs peut se résumer en trois points.

- Diminution progressive des erreurs de type 1 (ERR1)

Le nombre d'erreurs de type 1 diminue au fur et à mesure que le nombre de réponses exactes augmente. Le coefficient de corrélation entre le taux de réponses exactes et le taux d'erreurs de type 1 est élevé : 0,70 (significatif à .01), ce qui signifie que tout progrès dans la lecture des mots en contexte

passer par l'abandon des procédures « d'anticipation sans contrôle par les données graphiques » (la fameuse « devinette »).

Cette corrélation n'est pas significative en revanche pour les erreurs de types 2 et 3 : les erreurs liées à des difficultés de décodage des mots ne diminuent pas de manière comparable et nous allons voir qu'elles ont même tendance à augmenter lorsque le jeu de devinette s'estompe.

- **Maintien des erreurs de type 2 (ERR2)**

Lorsque les élèves abandonnent une centration majeure sur les aspects contextuels (35 % des erreurs sont encore en février des erreurs de type 1), ils commettent un nouveau type d'erreurs, révélatrices des tentatives d'interactions entre données contextuelles et données graphiques.

Nous avons pu dénombrer par exemple 274 erreurs de ce type réalisées par les 59 élèves de notre échantillon lors des quatre séries d'épreuves (n° 3, 4, 5 et 6). Plus de 80 % d'entre elles possédaient une, deux ou trois lettres initiales en commun avec le mot-cible (exemple : « écraser » et « écorcher ») : 25 % seulement la première lettre, 55 % au moins deux lettres initiales. Ce résultat est compatible avec deux types d'explications reposant sur des procédures distinctes mais complémentaires :

- un déchiffrement partiel, réalisé sur les premières lettres du mot, l'enfant complétant sa réponse en respectant les contraintes contextuelles. Ce déchiffrement peut lui-même être réalisé soit en utilisant les règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes (en particulier les plus importantes et les plus fréquentes d'entre elles), soit en procédant par analogie sur des segments de mots.

- une recherche en mémoire amorcée sur la base des aspects formels du mot (voisinage orthographique), essentiellement la succession de ses premières lettres : l'anticipation permet une réduction du nombre de candidats lexicaux acceptables sur le plan orthographique.

- **Augmentation passagère des erreurs de type 3 (ERR3)**

Le troisième phénomène pourrait paraître *a priori* plus surprenant ; il déstabilise en tous cas bon nombre d'enseignants de Cours préparatoire lorsqu'ils y sont confrontés. Il s'agit de l'augmentation significative des erreurs de type 3 lors de la série n° 5 (différence significative au seuil. 01) : notre cohorte d'élève semble accorder une priorité aux traitements de bas niveau avant de connaître une ultime diminution du nombre total d'erreurs. En observant de plus près ces erreurs, on constate qu'il s'agit quasi exclusivement d'erreurs de type 3a (non mots ou mots incomplets) qui caractérisent un déchiffrement partiel ou erroné.

En d'autres termes, il semblerait qu'au cours du troisième trimestre de Cours préparatoire, les élèves commettent un nombre accru de « déchiffrages sans contrôle », manifestant par là une apparente régression par rapport à leurs conduites antérieures.

Une analyse plus fine des données nous a permis de vérifier que chaque sous-groupe d'élèves passait par une phase au cours de laquelle certains traite-

ments contextuels étaient délaissés au profit d'une attention exclusivement centrée sur les processus d'identification des mots.

Les maîtres perçoivent ce phénomène comme une véritable régression dans la mesure où les réponses fournies par les élèves sont alors souvent insensées. Dans le cadre développemental qui est le nôtre, il n'y a pas lieu de s'en étonner ni de s'en inquiéter. Les élèves savent fort bien que les problèmes d'identification de mots peuvent se résoudre dans une interaction entre données contextuelles et données graphiques ; ils l'ont notamment démontré en commettant des erreurs qui révèlent des tentatives en ce sens. Mais lorsqu'ils connaissent une grande partie des règles de correspondance grapho-phonologique, ils sont tentés de les utiliser au maximum afin d'atteindre une totale autonomie face aux mots écrits. Ils consacrent alors provisoirement toute leur attention à la réalisation de ces correspondances et ne disposent pas des ressources cognitives suffisantes pour procéder simultanément à un contrôle de leurs résultats. Il faut attendre une meilleure maîtrise liée à une plus forte automatisation des processus de bas niveau pour que les élèves retrouvent une capacité attentionnelle suffisante pour traiter simultanément les contraintes contextuelles.

2.3. Conclusion

L'analyse des erreurs que nous venons de conduire permet de confirmer notre hypothèse concernant l'évolution des processus d'identification des mots au tout début de l'apprentissage de la lecture. Tout semble se passer en effet comme si, dans un premier temps, l'appui sur les données contextuelles permettait aux élèves de prendre le risque d'une lecture, c'est-à-dire de quitter la « devinette » caractéristique des toutes premières phases de l'apprentissage et de réussir les premières identifications. Les vitesses de traitement sont lentes mais les réussites des élèves sont nettement plus nombreuses en contexte, même modéré, que face à des mots isolés.

Par la suite, les données contextuelles semblent être momentanément négligées lorsqu'il faut « payer le prix » d'une réponse précise en toutes circonstances, à travers un décodage exhaustif. Ce prix peut être évalué par la proportion d'erreurs de décodage et par la lenteur des processus d'identification des mots malgré des réussites dépassant 90 %. Dans une dernière phase, la mise en oeuvre réitérée de processus réussis permet de consolider et d'automatiser l'identification des mots. Les élèves ne commettent quasiment plus aucune erreur, augmentent très sensiblement leurs vitesses de traitement et parviennent de plus en plus aisément à comprendre les textes qui leur sont proposés (7).

L'ensemble de nos résultats conduit à rejeter l'amalgame fréquent entre « lecteurs débutants » et « mauvais lecteurs » ainsi que les injonctions didactiques qui en découlent : rien ne permet de condamner les pratiques pédagogiques des maîtres qui incitent leurs élèves à prendre appui sur les données contextuelles pour résoudre les problèmes d'identification des mots. Si l'on considère les jeunes élèves, non pas comme des mauvais lecteurs, mais comme des lecteurs en devenir, on peut comprendre que certaines procédures aient une

importance déterminante mais temporaire, lors d'une phase particulière du développement, sans pour autant jouer un rôle primordial à l'état final (Content, 1996).

En d'autres termes, la dépendance contextuelle constatée lors des premières étapes de l'identification des mots, loin d'être la stratégie des « mauvais lecteurs », caractérise tous les apprentis-lecteurs, même les meilleurs. Dans cette perspective, les données contextuelles ont une importance déterminante dans le calcul qui conduit à la résolution des problèmes d'identification des mots écrits chez l'apprenti-lecteur. Ce calcul n'est pas le fruit d'un comportement déviant qu'il faudrait remplacer au plus vite ainsi que l'affirment les défenseurs d'une conception additive du développement (Sprenger Charolles, 1993 ; Morais, 1994, Jamet, 1996 ; Sprenger Charolles et Casalis, 1996) mais celui d'une conduite déterminée par le répertoire de schèmes dont dispose l'apprenti-lecteur en début d'apprentissage. Les débuts de l'apprentissage de la lecture sont caractérisés par la coexistence de procédures très diverses ; le rôle et le fonctionnement des interactions entre procédures de « haut » et de « bas niveau » se modifient au cours de l'apprentissage selon les caractéristiques des contraintes contextuelles mais également en fonction de la nature des mots rencontrés, de leur familiarité pour le lecteur, de leur régularité, de leur structure orthographique, etc. La quête d'efficacité dans l'identification des mots incite l'enfant à faire « feu de tout bois » et à rechercher des redondances ou des voies d'accès multiples qui assurent à son fonctionnement cognitif sa souplesse d'adaptation et sa fiabilité. Il nous paraît souhaitable que les maîtres encouragent cet opportunisme de bon aloi.

En résumé, nous pouvons affirmer que l'utilisation du contexte phrastique facilite nettement la lecture de mots au début de l'apprentissage de la lecture et que ce recours diminue au fur et à mesure que l'apprentissage progresse. Ceux qui vont devenir les meilleurs lecteurs de leur classe d'âge y ont puisé une partie de la dynamique de leur apprentissage. On peut supposer par exemple que les premières réussites ont favorisé la mémorisation d'unités lexicales et infralexicales (syllabes, attaques, rimes, etc.) et facilité les traitements analogiques (Goswami, 1993 ; Seymour, 1994) qui conditionnent de nouveaux progrès. La capacité des apprentis-lecteurs à utiliser le contexte phrastique comme un moyen d'étayage pour l'identification des mots nous semble déterminante pour le développement de mécanismes d'auto-apprentissage.

L'ensemble de nos résultats pose néanmoins la redoutable question de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Notre étude longitudinale montre en effet que de fortes régularités développementales sont accompagnées d'importants décalages temporels. De nombreux élèves ne réussissent certaines tâches de lecture que trois ou six mois après leurs camarades du même âge. Ces élèves les moins précoces ne sont pas pour autant des « mauvais » lecteurs et ils ne devraient pas le devenir si les maîtres d'école parvenaient à ajuster leurs interventions au développement des compétences de chacun. Sans réduire totalement les difficultés scolaires à des différences de rythme d'apprentissage, il nous semble important de redire à quel point la conquête de l'écrit entre 5 et 8 ans requiert une vigilance extrême aux différences interindividuelles. Nul ne peut

se résigner à ce que l'école continue à transformer, aussi massivement qu'elle le fait aujourd'hui, de simples décalages temporels en difficultés scolaires précoces et cumulatives (Seibel, 1984).

3. EN GUISE DE CONCLUSION : LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ DE LECTURE À L'ISSUE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Inscrite dans la continuité des deux premières, une troisième étude, réalisée à la demande du Ministère de l'éducation nationale (Goigoux, 1998) nous conduit à nous interroger en conclusion sur l'influence des pratiques didactiques sur les activités d'apprentissage des élèves. Cette recherche visait en effet à étudier simultanément les compétences d'élèves scolarisés en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) et les pratiques pédagogiques de leurs professeurs pour déterminer si les enseignements adaptés s'ajustaient ou non aux difficultés réelles des élèves.

Cette étude a montré à quel point les élèves en grande difficulté de lecture peuvent se méprendre sur les procédures à mobiliser en lecture et sur la nature même de cette activité. Ces lecteurs précaires croient en particulier qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre : ils ne savent pas qu'il est nécessaire de construire des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte, qu'ils doivent consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et chercher délibérément à construire des relations logiques au delà de ce que le texte dit explicitement.

Bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés et procèdent à l'inverse des lecteurs habiles qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ignorent la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Les seuls retours en arrière dans le fil du texte concernent les unités mots (pas les phrases entières ou des paragraphes).

Les élèves semblent avoir une conception étapiste de la lecture : lire tous les mots puis chercher à comprendre les idées. Ils considèrent la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Ils ont, de surcroit, une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

Cette étude a également montré que les enseignants, loin de lever ces malentendus, les renforcent en accentuant la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte, en privilégiant la compréhension littérale des segments de textes et en ne permettant pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension. Les réponses et les comportements des élèves que nous avons observés ne peuvent pas être considérés

comme le fruit d'un développement spontané. Ils sont le résultat d'une construction sociale et, à ce titre, sont influencés de façon majeure par les pratiques pédagogiques dont ces élèves ont bénéficié (ou pâti) au cours de leur scolarité.

C'est en classe en effet, tout au long de leur scolarité primaire puis en SEGPA, que les élèves ont été confortés dans l'idée que la compréhension n'était pas le fruit d'un processus autonome (auto-contrôlé) mais qu'elle était sous la dépendance d'une tutelle externe (survalorisation des activités de questionnement au détriment des activités de reformulation, par exemple). C'est en classe, dès le cycle 2, qu'ils ont appris à identifier tous les mots d'un texte avant de chercher à comprendre le sens de ce texte. Et plus ils étaient en difficulté, plus leurs maîtres accentuaient les clivages entre déchiffrage et compréhension, entre compréhension littérale et compréhension inférentielle, entre questionnement et reformulation, entre contrôle externe et auto-contrôle. Il ne nous semble pas souhaitable que les prescriptions officielles viennent aujourd'hui conforter ces pratiques en transposant sans précaution dans le champ de la didactique un découpage issu des paradigmes expérimentaux de la recherche fondamentale en psychologie.

NOTES

- (1) Les principales propositions de ce rapport avaient été préalablement publiées dans trois ouvrages récents : Morais, 1994, Robillard, 1995, Bentolila, 1997.
- (2) Le contexte de lecture conduit les lecteurs à développer un « horizon d'attente » vis à vis du texte, en fonction notamment de leur familiarité avec d'autres textes et de leur culture. Cette activité de lecture conduit également les lecteurs à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement.
- (3) « Intertextualité » au sens (large) de référence à l'ensemble des autres textes mémorisés par le lecteur.
- (4) Nous nous référons à la terminologie officielle du Ministère de l'éducation nationale proposée à l'occasion des évaluations nationales CE2/6ème.
- (5) Cette étude s'est inscrite dans le cadre d'une exploration longitudinale plus vaste dont nous ne livrons ici que les résultats relatifs à l'hypothèse exposée. Le suivi longitudinal concernait une cohorte de 76 enfants, étudiés durant 30 mois (entre 5 et 8 ans), au sein de classes dont les caractéristiques didactiques contrastées avaient été contrôlées. En choisissant ces enfants 5 par 5 dans 17 classes différentes, nous avons neutralisé les variations qui auraient pu découler de pratiques pédagogiques trop singulières. Les enfants avaient tous le même âge (six ans au 1er juin de leur dernière année d'École maternelle, plus ou moins 75 jours). Au sein de chaque classe, outre le critère de l'âge, ils avaient été choisis en fonction de critères socio-professionnels et culturels : 2/5ème des enfants avaient des parents disposant d'un niveau de qualification supérieur au baccalauréat, 3/5ème un niveau inférieur. En d'autres termes, notre cohorte présentait un profil socio-culturel plutôt inférieur à celui de la population française dans son ensemble.
- (6) La tâche que nous avons utilisée s'inspire du paradigme expérimental de Perfetti et Roth précédemment décrit : il s'agissait également d'une tâche de lecture de mots

isolés et de mots présentés en contexte, permettant de réaliser des enregistrements en temps réel de l'activité de l'enfant. Les items-cibles apparaissaient sur un écran de micro-ordinateur en position terminale dans un contexte linguistique composé de deux phrases prononcées par l'expérimentateur. Chaque mot-cible venait achever et clore la seconde phrase. Dans chaque condition, l'expérimentateur lisait la phrase à voix haute, distinctement et de manière expressive. Il déclenchait l'affichage du mot juste avant d'interrompre l'énoncé de la phrase lacunaire. Notre dispositif expérimental incluait également une présentation de mots isolés afin notamment de comparer leurs vitesses d'identification avec celles des mots en contexte. Pour chaque série d'épreuves, la force des contextes avait été étalonnée au préalable à l'oral auprès d'une autre population d'enfants. Nous avons qualifié de contexte « fortement prédictible » les phrases conduisant à la réponse attendue dans plus de 70 % des cas, de contexte « modérément prédictible » celles dont le taux de prévision était compris entre 5 et 30 % et, enfin, de contexte « non prédictible » celles dont le taux était quasi nul.

- (7) Dans notre dispositif expérimental, outre les tâches de lecture de mots, nous proposons aux élèves, à intervalle régulier, des tâches de compréhension de textes. Nous avons ainsi pu retrouver un résultat classique de la psychologie cognitive : pour chacun de nos sous-groupes, l'amélioration de la compréhension des textes était fortement corrélée à l'augmentation de la vitesse de traitement des mots isolés. Une analyse implicite bayésienne réalisée sur des variables dichotomisées (vitesse de lecture des mots lente/rapide, réussite forte/faible à la lecture de mots, bonne/mauvaise compréhension de textes) nous a permis d'aller plus loin et de montrer que le critère « lent » impliquait une faible compréhension et que la « mauvaise » compréhension impliquait une vitesse moyenne ou faible (Goigoux, soumis).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENTOLILA, A. (1997) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon.
- CHAUVEAU, G. et al. (1993) : *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris, I.N.R.P. - L'Harmattan.
- CONTENT, A. (1996) : Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives récentes. In S. CARBONEL et al. (Eds.) *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille, Solal. 63-81.
- JAMET, E. (1996) : La lecture est-elle une devinette ? Les effets du contexte et la lecture par anticipation. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 67-92.
- GOIGOUX, R. (1993) : *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (Étude longitudinale)*. Thèse de doctorat de l'Université René Descartes, Sorbonne - Sciences Humaines.
- GOIGOUX, R. (1998) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Rapport de recherche. Direction des enseignements scolaires (DESCO) du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- GOIGOUX, R. (accepté) : Automatisation des procédures d'identification des mots et évolution du rôle du contexte littéral en tout début de l'apprentis-

- sage de la lecture. *Dossiers de l'Éducation, de la Formation et de l'Insertion* (D.E.F.I.) Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- GOIGOUX, R. (soumis) : Context effects on word recognition in early reading acquisition. *European Journal of Psychology of Education*.
- GOSWAMI, U.C. (1993) : Toward an interactive analogy model of reading development : decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of experimental child psychology*. 56, 443-475.
- KIM, Y.H. (1994) : Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and good readers : a test of the interactive-compensatory hypothesis. *Reading research quarterly*. 29 ; 178-188.
- MORAIS J. (1993) : Compréhension / décodage et acquisition de la lecture. In J.-P. JAFFRÉ et al. (Eds.) *Lecture / écriture ; acquisitions. Les actes de la Villette*. Paris, Nathan.10-21
- MORAIS J. (1994) : *L'art de lire*. Paris, Editions Odile Jacob.
- NICHOLSON, T., BAILEY, J. et Mc ARTHUR, J. (1991) : Context cues in reading : the gap between research and popular opinion. *Journal of reading, writing and learning disabilities international*. 7 ; 33-41.
- Observatoire national de la Lecture (1998) : *Apprendre à lire*. Paris, CNDP / Editions Odile Jacob.
- PERFETTI, C.A. et ROTH, S. (1981) : Some of the interactive process in reading and their role in reading skill. In A.M. LESGOLD et C.A. PERFETTI (Eds.) : *Interactive process in reading*. Hillsdale, Erlbaum.269-297.
- ROBILLARD, G. (1995) : *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1986) : Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, 52, 9-29.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1992) : Acquisition de la lecture et de l'écriture en Français. *Langue Française*. 95, 49-67.
- SPRENGER-CHAROLLES L. et CASALIS, S. (1996) : *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris, P.U.F.
- STANOVICH, K.E. (1980) : Toward an interactive-compensatory model of reading : a confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and special education*. 5 ; 11-19.
- STANOVICH, K.E. (1986) : Matthew effects in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*. XXI, 4, 360-406.
- SEIBEL C. (1984) : Genèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie*, 67, 7-28.