Les textes officiels pour l'École Primaire www.formapex.com

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE À L'ÉCOLE 1992



Préface

"Les Français ne lisent plus", "Les jeunes n'aiment plus lire", entend-on périodiquement. En France pourtant, on ne peut sortir de chez soi, faire le plus petit voyage, sans rencontrer quantité de gens plongés dans toutes sortes de livres.

Car le livre est une part essentielle de notre culture, et notamment de notre culture scolaire, qui s'est nourrie de toute la richesse de notre littérature. Ministre de la Culture, j'ai voulu qu'il soit accessible au plus grand nombre, qu'il devienne un objet usuel, et non un objet de luxe. Ministre de l'Éducation nationale et de la Culture, j'ai à cœur qu'il devienne un objet familier pour tous, et dès le plus jeune âge.

On n'a jamais fini de lire. Qui connaît ce bonheur, sait que le verbe lire se conjugue à tous les temps de l'indicatif. Nous lirons, parce que nous avons lu, et parce que nous lisons! Certes le savoir est partout à l'école, dans la rue, au musée, au cinéma, au concert, sur les écrans de télévision... Mais tout ce savoir, ce sont les livres qui, finalement, le recueillent. C'est entre leurs pages qu'il se concentre. C'est dans le livre qu'on continue d'apprendre. Car le livre, à soi tout seul, est un monde.

Mais aujourd'hui, lire est un impératif *vital*. Dans la France moderne, l'écrit, ce n'est pas seulement le livre, c'est le journal, le document, le mode d'emploi, l'affiche, l'écran d'ordinateur, les sous-titres d'un film... Notre monde est dominé par l'information écrite ; les lettres y sont la palpitation même de la vie. Dès lors, la société attend de l'enfant qu'il maîtrise la lecture, l'écriture, les langues étrangères et les langages techniques. L'enjeu est de taille : il y va de la liberté de chacun, de la compréhension mutuelle et du savoir de tous. Bien parler, bien lire, bien écrire : ces trois impératifs, évidemment liés, sont la clef de la pleine citoyenneté.

Seulement, pour que nos enfants lisent, encore faut-il leur apprendre à *aimer* lire. Toutes les études le montrent, les jeunes français n'ont jamais été si nombreux à lire, mais leur intérêt pour la lecture demeure assez tiède. Par des voies que chercheurs et pédagogues ne cessent d'explorer, l'école joue un rôle essentiel dans la réconciliation de la jeunesse et du livre.

Il faut que nos enfants retrouvent cette lecture gourmande que prescrivait l'ami Rabelais : « Vous convient être sages, pour fleurer, sentir et estimer ces beaux livres de haute graisse (...) puis, par curieuse leçon et méditation fréquente, rompre l'os et sucer la substantifique moelle ».

Sans doute faudrait-il trouver un nouvel équilibre entre la fin et les moyens, entre l'"indicatif" et "l'impératif" de la lecture. Rabelais disait encore que *l'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir*. Le secret de cette "flamme" réside peut-être dans notre propre aptitude à lui présenter le livre comme une demeure accueillante, comme une matière vive. Pour que les enfants puissent apprécier un jour la solitude face au livre, pour qu'ils découvrent *qu'on n'est jamais seul avec un livre*, il faut d'abord partager avec eux nos enthousiasmes de lecteur, leur lire des livres, leur en raconter, les encourager en retour à parler de ce qu'ils lisent, de ce qu'ils écrivent.

Le plaisir du texte est aussi un plaisir partagé.

Le ministre d'État ministre de l'Éducation Nationale et de la Culture

Jack LANG

Présentation

L'accès à une bonne maîtrise de la langue et de la culture écrite est une condition essentielle à la réussite scolaire et, au-delà, à la réussite sociale. Elle est, pour cette raison, l'objectif premier de l'école primaire.

Mais, l'enseignement de la langue est aussi, depuis des années, l'objet de multiples débats théoriques et pratiques.

Il était donc indispensable :

- d'une part, de faire le point des acquis de la recherche en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ;
- d'autre part, en fonction de ces acquis, de fournir aux maîtres un ensemble d'orientations pédagogiques cohérentes, susceptibles de les aider à organiser leur enseignement.

Cette brochure répond à ce double objectif.

En première partie figure le texte d'orientations pédagogiques. Il a été élaboré par des groupes de travail composés d'enseignants, de formateurs, de chercheurs ; il est le fruit aussi de multiples concertations. Les orientations proposées s'appuient à la fois sur les programmes existants, sur la réflexion engagée sur ces programmes compte tenu des enjeux actuels de l'école, sur les acquis de la recherche scientifique et sur l'évolution des pratiques pédagogiques.

La seconde partie a été rédigée par un groupe d'universitaires (linguistes, psycholinguistes, psychocognitivistes, sociologues) dont les travaux font autorité dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Ce texte dresse un bilan des savoirs, mais indique également les questions qui restent en débat. Il aidera maîtres et formateurs à mieux analyser les pratiques existantes ou innovantes, en vue d'une efficacité renforcée de l'enseignement de la langue. Il est accompagné d'une bibliographie sélective, permettant de poursuivre et d'affiner la réflexion.

Le Directeur des Écoles

A. LEGRAND

Maîtrise de la langue :
langage oral, lecture et production de
textes à l'école maternelle
et à l'école élémentaire
Répartition des enseignements dans les
différents cycles

AVERTISSEMENT

Les présentes recommandations proposent une répartition des enseignements dans les trois cycles de l'école primaire dans le domaine du langage oral, de la lecture et de l'écriture. *Pour chacun des cycles sont indiqués :*

- les compétences à développer en relation avec l'évolution physiologique et psychologique de l'enfant ;
- des exemples d'activités et de situations pédagogiques permettant de développer ces compétences ;
- des justifications des orientations proposées ainsi que des explications relatives à certaines compétences linguistiques ou certains processus d'apprentissage, s'appuyant sur des acquis récents de la recherche (voir texte en deuxième partie).

Cependant, il n'est pas toujours aisé de déterminer si telle compétence ou telle activité correspond plutôt au cycle I ou au cycle II, au cycle II ou au cycle III. Certains apprentissages relèvent en effet de processus de longue durée qui peuvent s'étaler sur toute la scolarité primaire, voire au-delà.

C'est pourquoi ce texte est quelquefois redondant d'un cycle à l'autre. *Les éléments ainsi répétés* (ou repris à un autre niveau d'élaboration) attirent l'attention sur la nécessaire continuité de l'apprentissage. Il en est ainsi, par exemple, de la familiarisation progressive des enfants avec les livres qui doit être une préoccupation constante de l'enseignement du cycle I au cycle III.

Par contre, dans le souci de ne pas alourdir le texte, d'autres éléments ne sont développés que pour un cycle donné, alors que l'apprentissage débute avant ou se continue après ce cycle. Il en va ainsi de la compréhension qui n'est traitée qu'aux cycles II et III, alors que la compréhension (particulièrement du langage oral) est évidemment déjà au cœur des objectifs du cycle I.

Il est donc indispensable que les maîtres prennent connaissance de l'ensemble du texte, même s'ils sont davantage concernés par le cycle dans lequel ils enseignent.

INTRODUCTION

La nouvelle politique pour l'école primaire, dans laquelle l'organisation en cycles tient une place essentielle, invite à prendre en compte, autant qu'il est possible, les acquis, les procédures et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant. Objectif prioritaire de l'école primaire, la conquête de la langue suppose que tout soit mis en œuvre pour respecter ce principe. Les différences entre les enfants sont déjà fortes à l'école maternelle, notamment parce que les modes de vie familiaux sont divers et parce que les façons dont chaque famille considère la place du langage dans la vie quotidienne et celle de l'écrit, en particulier, sont elles aussi variées. Cependant, l'impact de la scolarisation est très fort tout au long de l'école primaire. Il est donc indispensable d'agir de manière déterminante, du début du cycle I à la fin du cycle III, pour que chaque enfant accède à une pratique efficace de la langue française.

Les équipes de maîtres, particulièrement à l'occasion des conseils de cycle, explicitent la répartition des apprentissages proposés aux élèves dans chacun des domaines concernés. Cette répartition doit conduire à la réalisation des objectifs visés dans chaque cycle (voir le tableau des compétences requises). Les présentes recommandations sont **un guide pour la réalisation** de ces aspects essentiels **du projet d'école**, elles permettront en outre de s'assurer qu'aucune étape n'a été oubliée. Cependant, cette programmation constitue **plus un cadre de travail qu'une planification rigide.** En effet, elle ne peut être mise en œuvre sans que soient prises en considération d'une part les situations locales (tant en ce qui concerne les élèves que les moyens disponibles), d'autre part les différences, quelles qu'en soient les origines, entre les enfants. Elle est donc bien directement dépendante du projet d'école et des dispositifs qui ont été mis en place pour le réaliser.

Les instruments choisis par les maîtres (manuels scolaires, fichiers, didacticiels) sont des aides importantes quand il s'agit de programmer à l'avance cette répartition des apprentissages. Ils ne peuvent cependant suffire, particulièrement dans le domaine de la maîtrise du langage. En effet, ce sont les échanges oraux produits dans les situations de classe qui stimulent et enrichissent le langage des enfants, favorisent des prises de conscience relatives au fonctionnement de la langue, éclairent sur la nature des erreurs ou assurent les réussites, bref permettent l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. Par ailleurs, certains des apprentissages nécessaires, particulièrement ceux qui concernent les activités de production orale ou écrite, ne relèvent que partiellement d'exercices ou de situations standardisées. Si l'on peut s'appuyer sur les progressions que proposent les manuels, il convient, de toute évidence, de les compléter avec les situations de découverte, d'explicitation ou d'exercice appropriées à chacun des axes de travail qui sont proposés ici et à chacun des groupes d'enfants qui composent chaque classe.

Même si cela ne concerne qu'un nombre limité d'enfants, la réduction ou l'allongement de la durée du cycle sont possibles soit pour le cycle II soit pour le cycle III. L'introduction, voulue, de cette souplesse ne doit en aucun cas se traduire par l'oubli de phases importantes de l'apprentissage (comme lorsqu'un élève "sautait" une classe) ou par leur répétition pure et simple (comme lorsqu'un élève redoublait). Pour atteindre à une véritable maîtrise du langage, il est nécessaire que chaque enfant puisse coordonner des apprentissages complexes dont aucun ne doit man**quer.** Cela signifie donc que le conseil des maîtres de chaque cycle, dans chacun des domaines concernés, doit viser à formuler clairement des objectifs qui peuvent être atteints plus ou moins rapidement selon les enfants. Cela signifie aussi que les évaluations devraient permettre non seulement d'apprécier l'efficacité de chaque apprentissage, mais aussi de conduire chacun des enfants ou groupes d'enfants dans le parcours de ces apprentissages successifs. Elles doivent, en effet, mettre en évidence à quel moment un savoir ou un savoir-faire semblent consolidés, c'est-à-dire susceptibles d'être réinvestis dans d'autres apprentissages. Elles sont donc un repère pour estimer que, pour tel enfant ou groupe d'enfants, cette phase étant achevée, il peut passer à une autre, alors que tel autre a encore besoin de consolider ses acquisitions.

CYCLE DES APPRENTISSAGES PREMIERS (CYCLE 1)

Compétences	Exemples d'activités, de situations d'apprentissage
1. Apprendre à parler et à communiquer - Entrer dans un dialogue - Décrire une situation simple ou une image - Évoquer des situations absentes ou imaginaires - Faire du langage un objet de curiosité et de jeu	 Le maître sert de modèle, suscite des échanges oraux avec chaque enfant Il propose des situations qui imposent le seul usage de la voix pour transmettre un message Il fait parler les enfants sur des situations et objets ludiques, des albums, des diapositives, des films
 2. S'initier à l'écriture : habileté manuelle et geste graphique Développer le geste graphique Attribuer des significations aux traces graphiques Découvrir l'espace de la feuille, de la page 	 Copie graphique, essais d'écriture Dialogue avec le maître à propos des réalisations graphiques Déplacement des signes graphiques dans l'espace de la page
3. S'initier au monde de l'écrit - Découvrir les fonctions de l'écrit (qui guide les adultes, leur permet d'agir, leur donne du plaisir) - Explorer le monde de l'écrit (lieux scolaires et sociaux), identifier (comparer) des écrits, en utiliser	- Le maître manifeste et explicite ses rap- ports avec l'écrit - Il est médiateur entre l'écrit et l'enfant ; il aide à reconnaître, observer ; il lit pour l'enfant
4. S'initier à produire (oralement) des textes	- Le maître écrivain dit pourquoi il écrit, ce qu'il écrit, montre la liaison entre son geste graphique et le message qu'il énonce.

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CYCLE 2)

Compétences	Exemples d'activités, de situations d'apprentissage
1. Continuer d'apprendre à parler : du langage de l'oral au langage de l'écrit - Se servir du langage comme instrument d'investigation et de représentation de la réalité - Acquérir un langage plus riche et plus structuré (lexique, morphosyntaxe) - Découvrir les structures et le fonctionnement de différents types de textes - Adapter la parole au contexte (codes sociaux de la communication)	- Le maître propose des situations de dialogues plus contraintes : il aide à des prises de parole réglées, à des expressions précises - Le maître lit des textes variés - Il guide la compréhension par des questions - Les élèves restituent les textes lus par le maître - Ils découvrent les contraintes de l'énonciation écrite (dictée à l'adulte)
2. Découvrir la structure et le fonctionnement de la langue - Accéder à la conscience des éléments phoniques - Observer les relations entre l'oral et l'écrit - Identifier les régularités syntaxiques les plus fréquentes	- Jeux sur le matériel sonore de la langue - Découpage en syllabes, phonèmes - Découpage d'énoncés en mots - Repérage de mots dans un texte, d'informations dans un paragraphe, un chapitre - Manipulation, comparaison de segments, d'énoncés
3. Progresser dans la pratique de l'écriture cursive et découvrir la complexité de la typographie - Apprendre et maîtriser l'écriture cursive - Découvrir divers aspects de la typographie - Apprendre à explorer l'espace de la page	 Reproduction de modèles Exercices de transcription Maniement de textes imprimés Exploration visuelle de textes Initiation au maniement de claviers
 4. Apprendre à vivre au milieu des livres et des autres écrits Découvrir pleinement la fonction "guidage" de l'écrit (objets et lieux) Découvrir les espaces privilégiés du livre 	 Exploration de l'environnement Visite des lieux du livre (bibliothèques, librairies) Utilisation de la BCD

- 5. Apprendre à produire des textes
- Structurer globalement un texte en l'adaptant à la situation de production
- Moduler les énoncés produits en fonction du destinataire
- Apprendre à "éditer" des textes
- Écriture de récits, mais aussi d'autres textes
- Dictée à l'adulte
- Projet d'écriture et planification
- Production autonome de textes (avec aide, l'enfant ne pouvant résoudre tous les problèmes à la fois)
- Mise en mots et orthographe
- Constitution de répertoires de référence
- 6. Parvenir à une reconnaissance automatique des mots
- par voie directe (mots "en mémoire")
- par voie indirecte (identification des composantes graphophonétiques)
- Manipulation du code graphophonétique pendant un temps suffisant pour accéder à la voie directe

- 7. Apprendre à comprendre
- Compréhension littérale
- Compréhension "fine"

- Segmentation du texte en unités plus larges que le mot
- Exercices sur des phrases "pièges"
- Exercices sur l'interprétation des substituts d'autres mots, des relations temporelles, des connecteurs
- Reformulations de ce qui a été lu

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS (CYCLE 3)

Compétences	Exemples d'activités, de situations d'apprentissage
1. Maîtriser le langage et ses usages - Exposer, expliquer, discuter, convaincre en situation de discussion collective - Se confronter à des points de vue différents - Anticiper la compréhension de son message par d'autres	- Compte rendu de travail en groupe - Prise de décision collective
2. Devenir plus autonome dans la production des textes écrits - Découvrir les contraintes des différents types de textes - Se doter d'une langue écrite correcte et d'une orthographe assurée - Apprendre à maîtriser les différents types de textes	 Restitution écrite de textes Mise en mémoire de structures textuelles Transformation de textes existants Élaboration collective de textes documentaires destinés à mémoriser des savoirs disciplinaires Production de textes originaux (de fiction, d'information) Approche analytique des difficultés (ou planification ou mise en mots) Réécriture
3. Disposer d'une écriture manuscrite efficace et s'initier à l'édition des textes	 Prise de notes pour soi, travail au brouillon Écriture soignée pour un destinataire Activités de calligraphie Mise en page Découverte des procédures de fabrication des livres et des journaux
 4. Élargir le champ des lectures possibles - Accroître le capital de mots en mémoire - Explorer systématiquement le code alphabétique (relations phonèmes/graphèmes rares, classements) - Comprendre des textes plus divers et plus difficiles - Lire des textes de plus en plus longs - Améliorer les stratégies de lecture 	 Carnet individuel de mots Étude de textes difficiles Étude des correspondances graphies/ phonies systématisées par l'API Préparation de la lecture par mobilisation des savoirs préalables des enfants sur le sujet Alternance de présentations orales et de lectures silencieuses Mises au point, reformulations (pour ai- der à mémoriser) Le maître montre, commente sa propre stratégie de lecture

- 5. S'initier par la lecture et l'écriture à la fréquentation des œuvres littéraires
- Fréquentation de tous les lieux de la lecture "cultivée" (bibliothèques, librairies)
- Participation à des échanges, des discussions sur les livres

Cycle des apprentissages premiers (Cycle I)

L'école maternelle, depuis ses origines, se trouve confrontée à un choix difficile : entreprendre l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture quitte à gêner considérablement de très nombreux enfants qui ne sont pas encore prêts pour ces acquisitions; se consacrer au langage oral quitte à ignorer que l'enfant vit dans un monde où l'écriture joue un rôle prépondérant. Tout au long de son histoire, elle a orienté ses activités plutôt dans l'une ou plutôt dans l'autre de ces directions. En placant sous sa responsabilité la totalité du cycle I et le début du cycle II, en faisant de la grande section un moment charnière où se construit, de manière modulée, le passage de l'un à l'autre, c'est cette contradiction que l'on essaie de résoudre. L'essentiel demeure de **ne** pas confondre les modalités pédagogiques de l'apprentissage (qui distinguent l'école maternelle de l'école élémentaire) et les contenus des apprentissages euxmêmes (qui distinguent le cycle I du cycle II, le cycle II du cycle III). La pédagogie de l'école maternelle (et de toutes les classes préélémentaires : sections enfantines, classes maternelles) consiste à proposer des activités langagières permettant des acquisitions variées, enrichissant l'expérience et la culture personnelles, élargissant les horizons et le plaisir de la découverte. C'est dire qu'on est hors de toute progression linéaire définie a priori et préprogrammée. C'est la voie qui s'impose nécessairement, d'une part du fait des écarts importants de développement entre enfants, d'autre part du fait que les enfants sont scolarisés inégalement et qu'on ne peut tabler avec certitude sur les acquis antérieurs ou sur une assiduité continue. En revanche, à l'école élémentaire, les situations de découverte, l'explicitation des acquis, la mise en ordre des connaissances, l'usage autonome d'activités intellectuelles de base sont ancrés dans la progressivité des apprentissages. Les enseignants doivent donc organiser en progressions clairement programmées les tâches d'acquisition systématiques qui sont préparées par des situations de découverte et suivies par des situations de réinvestissement.

La grande section est donc une classe charnière. Appartenant à l'école maternelle, elle doit maintenir fermement les modalités de travail qui sont les siennes, qui sont le gage de sa réussite auprès des enfants (et de sa réputation auprès des familles), tout en proposant des contenus d'activités qui sont déjà centrés sur les apprentissages fondamentaux de l'écrit. Le partage entre cycle I et cycle II s'effectue donc bien entre d'une part, les classes centrées sur l'apprentissage du langage oral et l'initiation à certains aspects de l'écrit, et d'autre part, les classes centrées sur les apprentissages fondamentaux du "lire-écrire".

Pour le cycle I, les apprentissages doivent donc se construire simultanément dans des activités centrées sur la langue orale (voir section 1 : "Apprendre à parler et à communiquer"), sur le geste graphomoteur (voir section 2 : "S'initier à l'écriture : habileté manuelle et geste graphique"), sur la découverte d'écrits multiples dont il faut connaître la fonction, comprendre les messages, saisir les formes spécifiques (voir section 3 : "S'initier au monde de l'écrit"), mais qu'il faut aussi apprendre à produire (voir section 4 : "S'initier à produire [oralement] des textes").

1. - APPRENDRE À PARLER ET À COMMUNIQUER

Apprendre à parler, c'est tout à la fois apprendre à échanger avec son entourage et à développer les différentes fonctions du langage : désigner le monde qui nous entoure, agir sur lui par la parole, évoquer des situations qui ont existé ou que l'on imagine. C'est aussi apprendre à s'intéresser au langage, c'est-à-dire à jouer

avec lui tout autant qu'à prêter attention à ses formes et à son fonctionnement.

Tous les échanges verbaux sont, pour l'enfant, l'occasion de **progresser dans la maîtrise des contraintes** qui régissent ces usages du langage ; ils sont aussi le moyen d'acquérir les structures et les fonctionnements du français. Le rôle de l'adulte est, dans ce domaine, déterminant. Il organise et conduit des situations collectives de communication ; il entretient des dialogues fréquents avec chacun des enfants de sa classe ; il attire l'attention du groupe ou des individus sur les contraintes fonctionnelles du langage. Par la qualité de ses échanges verbaux et des modèles qu'il fournit, il est celui qui peut, véritablement, permettre à chaque enfant de commencer à maîtriser la diversité des usages du langage et des formes de la langue.

Il est difficile, pour un enfant qui n'est pas à l'aise dans sa pratique du langage, d'apprendre à lire et à écrire. Il importe, donc, dans le cadre du cycle I, que chaque élève puisse s'exercer régulièrement à :

- **entrer dans un dialogue** avec un adulte ou un groupe de pairs et à le nourrir de sa propre participation (chaque enfant bénéficie ainsi d'un maximum d'occasions de dialogue et s'initie au partage avec autrui des mots et des significations sans lequel aucune lecture ni aucune production de texte ne sont possibles);
- **décrire une situation simple ou une image,** en allant progressivement de l'énumération des objets à l'interprétation et à la verbalisation des relations qui les constituent en un ensemble organisé ;
- évoquer des situations absentes ou imaginaires (par exemple, annoncer une nouvelle, faire un petit récit, prévoir une action simple) ;
- faire du langage un objet de curiosité et de jeu (par exemple, grâce à des comptines, des activités poétiques, des chansons, et toutes les activités où, de manière ludique, se trouvent différenciées et articulées formes et significations : manipulations des intonations, des sons, des rimes, des rythmes, des accents, des structures grammaticales...).

Au cours du cycle I, les progrès langagiers de l'enfant sont impressionnants. Chaque enseignant d'école maternelle se souvient de tel ou tel petit nouveau dont le langage "bébé" était incompréhensible en dehors de son entourage familial ; quelques mois plus tard, on le retrouve tenant de véritables dialogues avec les adultes de l'école ou avec ses camarades. On sait aussi que **ces progrès sont très variables d'un enfant à un autre** et peuvent être retardés par manque de sollicitations.

L'adulte joue en fait deux rôles distincts dans cet apprentissage. D'une part, il est un modèle pour l'enfant, non parce qu'il parle un langage irréprochable, mais parce qu'il veille à ce que ses propos soient explicites et compréhensibles : chaque verbalisation de l'adulte est produite dans une situation de communication évidente, accompagnée de l'intonation et des gestes qui conviennent, mise en scène dans un contexte facilement décodable. D'autre part, l'enseignant suscite des échanges riches et nombreux avec chaque enfant, soit qu'il reprenne une énonciation partiellement aboutie pour en donner une forme orale correcte (ce n'est pas nécessairement une forme relevant de la langue écrite), soit qu'il engage un dialogue pour qu'une volonté de communication qui ne trouve pas ses mots ou ses formes syntaxiques puisse être menée à son terme par l'enfant. Ces échanges peuvent porter sur le matériel phonétique (on se souviendra toutefois que la plupart des "défauts de prononciation" sont normaux à cet âge et que, s'ils persistent, ils demandent alors à être traités de manière spécifique).

Ils peuvent porter **sur le lexique** et viser, tout à la fois, à l'enrichir et à en préciser l'usage. Ils peuvent porter **sur la syntaxe** et tendre à la rendre plus sûre (phrase simple ou phrases simples juxtaposées) et plus complexe (phrase comportant des liaisons de coordination ou de subordination entre propositions). Ils peuvent porter **sur la morphologie** (formation des pluriels, des féminins, conjugaison des verbes). Ils peuvent même aider l'enfant à dépasser le simple dialogue et l'amener à énoncer de petits monologues dans lesquels il sera incité à allonger ses phrases, à les rendre plus complexes et à les enchaîner les unes avec les autres.

C'est aussi à cet âge que l'enfant doit commencer à **rendre plus explicites son langage et sa communication.** Toutes les situations qui interdisent de faire appel aux regards, aux gestes ou aux mimiques et imposent le seul usage de la voix pour trans-

mettre un message (téléphone, interphone, discussion de part et d'autre d'un objet faisant écran) sont autant d'occasions de conduire l'enfant dans cette voie. Elles doivent être suscitées de manière régulière et sans artifice.

Dans tous les cas, dans ce cycle, il ne s'agit ni d'expliquer ni de contraindre à des exercices trop systématiques. L'usage de supports ludiques s'avère depuis longtemps excellent. Ainsi les marottes ou marionnettes permettent d'obtenir d'autres échanges que ceux qui sont liés à des situations strictement fonctionnelles. Les albums illustrés ou les diapositives fixent en mémoire une histoire racontée avec leur aide et permettent, lors de la restitution, des échanges particulièrement riches ; ils servent aussi à mettre en œuvre le langage de la description lorsqu'on les découvre en partant de leurs images. Il en est de même des films muets ou des émissions de télévision qui usent d'un graphisme très lisible.

2. - S'INITIER A L'ÉCRITURE : HABILETÉ MANUELLE ET GESTE GRAPHIQUE

L'acte graphique est **un geste délicat** qui met en jeu la motricité globale de l'enfant (contrôle du corps, immobilité de la posture), sa motricité fine (réglage des gestes du bras et de la main), le contrôle visuel des traces produites, l'activité symbolique enfin qui attache à ces formes des significations.

Vers trois ans, l'articulation entre l'activité de l'épaule et celle du poignet permet l'accès à une motricité fine susceptible de se donner la capacité de dessiner ou d'écrire; au même moment l'enfant attribue des significations aux traces que laisse son activité motrice et, dans ses tracés, il prend peu à peu en compte le répertoire social des formes graphiques: le bonhomme, la maison, l'arbre et bien d'autres objets deviennent reconnaissables en s'inscrivant dans des contours attendus. Un peu plus tard, les premiers essais d'"écriture" (ce n'est encore souvent qu'un trait plus ou moins ondu-lé) s'inscrivent dans ce monde susceptible de représentation graphique. Le dialogue avec l'adulte est ici décisif. C'est, entre autres, par le langage qu'une fonction symbolique est attachée aux tracés issus de son activité motrice.

Entre trois et quatre ans, la coordination oculomotrice s'affirme. A ce moment, dans ses productions spontanées, il commence à imiter de l'écriture. Une rupture s'instaure lorsque l'enfant lie à ces activités l'existence d'un ordre obligé dans le tracé. Il régule la dynamique de son activité, contrôle les gestes (sens des rotations) qui lui permettent de reproduire des formes sans pourtant être encore capable de gérer le mouvement général de l'écriture (d'où les nombreuses écritures en miroir, les déplacements de la main inversés, etc.). Même quand l'enfant découvre l'écriture par la reproduction des capitales d'imprimerie, il va de soi que l'apprentissage graphomoteur doit viser, à terme, la maîtrise de l'écriture cursive. Le gaucher doit faire l'objet d'une attention spécifique : il ne pourra accéder à une pratique efficace et rapide de cette écriture qu'en automatisant des gestes différents de ceux du droitier.

L'activité graphique est, tout au long du cycle I, une activité essentielle. A côté des activités où l'enfant est laissé libre de ses gestes, d'autres activités doivent mettre en place de bons gestes, à main guidée d'abord, puis avec modèle dynamique (c'est-à-dire guidé par une décomposition de l'enchaînement des gestes). Ce n'est qu'au cours du cycle II gu'on parviendra à une écriture purement visuelle.

Il ne faudrait cependant pas limiter l'initiation de l'écriture à celle de la formation de lettres et de mots. Ces éléments doivent s'inscrire dans l'espace de la feuille de papier et celui-ci comporte ses propres codes, explicites ou implicites. C'est par un lent processus, encore inachevé au cycle I, voire au début du cycle II, que l'enfant s'approprie les règles qui lui permettent de **situer**, dans l'espace de la page, les mots ou les signes qu'il écrit. Il doit en effet apprendre que la page comporte des zones électives où s'installe le texte, que les éléments graphiques doivent être alignés selon certaines régularités, que les blocs de texte repérables sur la page correspondent à des groupements de sens, que les espacements entre ces blocs ou, au contraire, les rapprochements peuvent

être porteurs de significations. D'une manière générale, il est important que chaque enfant ait l'occasion, dès le cycle I mais aussi au-delà, de pratiquer des activités dans lesquelles il déplace, dans l'espace de la page ou de la feuille, les signes graphiques dont il a l'usage. Ces derniers peuvent être des lettres ou des mots mais aussi, comme en mathématiques, des symboles.

3. - S'INITIER AU MONDE DE L'ÉCRIT

Nous vivons dans un **monde où l'écrit occupe une place importante.** Il ordonne l'espace urbain et professionnel, mais aussi les espaces institutionnels comme l'école. Chaque enfant peut découvrir, bien avant de savoir lire, que l'écriture guide dans nombre de leurs activités les adultes qui sont autour de lui. Il peut aussi découvrir que l'adulte prend plaisir à la compagnie de certains écrits dans lesquels il s'absorbe. Il peut découvrir enfin que l'adulte écrit des textes qui ont des effets multiples dans son entourage proche ou lointain. Le milieu familial joue encore un rôle prépondérant dans cette sensibilisation précoce. **Il revient à l'école maternelle d'aider à construire ce qui n'a pu l'être dans la famille ou,** lorsque cela a été fait, **d'en prolonger l'acquisition.** En effet, les acquis familiaux restent souvent liés à des façons de faire singulières, à des expériences particulières. **A l'école, l'enfant trouve la possibilité de se confronter à d'autres manières de considérer l'écrit** et, donc, de généraliser son expérience. Ainsi, dans l'un ou l'autre cas, l'enseignant doit être un adulte qui manifeste et explicite ses rapports personnels à l'écrit et qui initie chaque enfant, avant même qu'il sache lire et écrire, aux pratiques les plus diverses de l'écriture.

Dès l'école maternelle, **on ne saurait se limiter aux écrits de l'école**, qu'il s'agisse des livres, des albums, des affiches ou des écrits fonctionnels les plus divers qui peuvent y être rencontrés (étiquettes, listes, tableaux, organigrammes, modes d'emploi, règlements). La rue, le quartier, les espaces urbains privilégiés et familiers, parce qu'ils sont des lieux de rencontre et de communication, doivent être explorés. Affiches, enseignes, sigles, panneaux de signalisation, mobilier urbain sont autant d'objets qui permettent **une première initiation aux fonctions diverses de l'écriture.** Parce qu'ils comportent des énoncés courts, ils peuvent être abordés sans que l'enfant ait une maîtrise assurée du texte ou de la phrase complexe. On peut en établir des relevés, s'amuser à les identifier dans des contextes contrastés, s'étonner de la diversité de leur taille, de leurs formes, de leur emplacement, des images ou des signes qui les accompagnent. L'enseignant est, dans ce cas, le médiateur privilégié entre l'écrit et l'enfant. Il est celui qui dévoile un monde nouveau et complexe plus que celui qui construit des apprentissages. Il est surtout celui qui suscite la curiosité et répond sans se lasser aux questions qui lui sont posées.

A l'école, le domaine essentiel de l'écrit reste cependant le livre. Au cycle I, le coin-lecture de la classe et la bibliothèque-centre documentaire sont des espaces privilégiés de la découverte de l'écrit. Ils contiennent des albums, des contes et des récits, des magazines, des fichiers, des livres de jeunesse mais aussi des livres pour adultes, des documentaires riches et variés, des collections d'images et de photographies. L'enseignant y est tantôt un conteur, tantôt un lecteur, qu'il s'adresse à la classe, à de petits groupes ou à un enfant seul. Dans les deux cas, il s'agit d'"histoires" réalistes ou imaginaires dont les héros, les péripéties, les dénouements ravissent les enfants. En revanche, c'est seulement lorsqu'il lit que le maître donne aux enfants une première culture de la langue écrite avec ses ellipses, ses contraintes lexicales et syntaxiques et, surtout, sa stabilité définitive. Il redit ou relit fréquemment les mêmes histoires pour que chaque enfant éprouve le plaisir de l'anticipation d'un texte déjà connu et acquière déjà certaines des caractéristiques de l'écrit. Il sait faire partager l'émotion que procure le récit, voire le texte lui-même, particulièrement lorsqu'il emprunte les formes rythmées de la poésie.

A côté de ces écrits de fiction, avec l'aide de l'enseignant, les enfants commencent à apprendre à identifier et, dans certains cas, à utiliser les écrits fonctionnels qui

sont présents dans la classe, particulièrement lorsqu'ils se trouvent sur des objets d'usage courant. Ceux-ci font alors partie de ces choses familières que l'on sait désigner, qu'on peut aller chercher à leur place et ranger ensuite convenablement. Pour certains d'entre eux, on sait quels types d'information ils contiennent et on peut, au besoin, se les faire lire par un adulte. Des documents-ressources associant écrit et image (dictionnaires, imagiers, fiches ou affiches élaborées dans la classe) constituent autant de répertoires auxquels il est possible de revenir. C'est souvent sur ces écrits courts très familiers (en particulier les étiquettes des prénoms) que les enfants font **des remarques sur le code graphique,** reconnaissent des formes stables, conduisent leurs premières identifications (longueur du mot, initiale, jambages, etc.), s'interrogent sur la variété ou les variations des formes (prénom écrit en cursive ou en script, en minuscules ou en capitales). Le maître encourage toutes les remarques des enfants qui indiquent leur curiosité pour le code graphique et répond aux questions posées ; il propose des activités permettant de comparer des formes graphiques, mais sans chercher pour autant à mettre en œuvre des procédures systématiques d'apprentissage.

Les enfants peuvent ainsi découvrir les relations qui existent entre l'oral et l'écrit. Avant de savoir lire, les enfants ne pensent pas qu'une phrase écrite représente forcément la suite des sons de la phrase orale correspondante. Le mot, c'est-à-dire la suite de lettres qu'isolent les blancs qui l'encadrent, est l'unité autour de laquelle se construit cette relation. Or celui-ci n'a pas d'existence propre pour un jeune enfant qui ne sait pas lire, puisque l'oral est segmenté par l'accentuation en groupes prosodiques plus larges. L'enfant doit donc apprendre à découper ses énoncés en mots. Ceux qui désignent des objets ou des actions sont plus facilement découverts et isolés que ceux qui jouent un rôle grammatical (déterminants, conjonctions, etc.). Les exercices visant à segmenter le langage oral en mots préparent efficacement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

4. - S'INITIER À PRODUIRE (ORALEMENT) DES TEXTES

Pour que l'enfant puisse se doter de la langue de l'écrit, on ne peut se contenter de l'imprégnation produite par la rencontre fréquente de textes lus et de livres feuilletés avec un adulte. Il importe que l'élève puisse se livrer précocement à une activité dans laquelle il prend conscience qu'il sait non seulement comprendre les textes qui lui sont lus mais qu'il peut aussi, sinon produire un texte, du moins participer à la production collective de celui-ci.

L'adulte est, dans la classe, le lecteur par procuration des enfants. Il doit aussi être leur écrivain. Certes, dans les premières années de l'école maternelle, il n'est pas encore utile de mettre en œuvre, de manière systématique, des moments de dictée à l'adulte comme on le fera au cycle II. Cependant, chaque fois que l'occasion s'en présente, l'enseignant peut utilement offrir à ses élèves l'exemple d'un moment de production de texte. Il suffit pour cela qu'il explicite les raisons de son acte d'écriture et qu'il dise à haute voix ce qu'il écrit. Une lettre aux parents ou à d'autres enfants, un organigramme relatif à la vie de la classe, un mode d'emploi, une recette sont évidemment des textes faciles à mettre en situation. Toutefois, une histoire, un conte, la relation d'un événement important de la vie collective ou de celle du quartier, une comptine, une poésie ou une chanson peuvent être produits dans un contexte qui en justifie l'occasion aux yeux des enfants. Dans tous les cas, l'important est que les élèves puissent observer la liaison entre le geste graphique traçant le texte devant eux et le message que l'adulte énonce au fur et à mesure qu'il l'écrit. Les guestions et les remarques des enfants sur cette activité sont alors les bienvenues, l'objectif étant précisément de susciter les curiosités et d'étendre le registre des observations.

Toutes ces activités visent donc trois grands objectifs. D'une part, elles sont destinées à permettre une meilleure maîtrise du langage oral, objectif prioritaire du cycle I. C'est le rôle de toutes les situations de réception et de production de messages centrées sur la communication. D'autre part, elles ont pour objet de préparer à la maî-

trise de l'écrit dans ce qu'il a de spécifique. Ainsi, par exemple, quand le maître se met à lire et non plus seulement à raconter des histoires, sont progressivement introduites des activités centrées sur la compréhension des textes écrits. Si chaque enfant a en mémoire des textes de référence dont la structure, la syntaxe, le lexique relèvent de l'écrit, les apprentissages des cycles II et III (quand il s'agira de lire et aussi de produire des textes) en seront rendus plus aisés. Enfin, les acquisitions concernant la langue écrite ne portent pas seulement sur les activités de compréhension et de production, elles doivent aussi rendre attentif aux aspects formels de la langue. Manipuler le langage oral à travers des jeux phonologiques variés, observer ou imiter les codes graphiques sont autant d'occasions, pour l'enfant, de découvrir intuitivement que la langue peut aussi être traitée pour elle-même, indépendamment de la transmission d'un message. Faire manipuler la langue, assurer une première imprégnation par des textes écrits, exercer la compréhension et la production dans des situations de communication variées, constituent donc les trois grands domaines de travail du cycle I.

Cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle II)

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence dès la grande section de l'école maternelle et dure jusqu'à la fin du cours élémentaire première année. Depuis 1972 les instructions officielles recommandent que soit ainsi étalé sur plusieurs années l'apprentissage explicite de la langue écrite. Cette organisation des apprentissages dans la durée veut être un élément puissant pour prévenir les échecs dans l'accès à la langue écrite et amener chaque enfant à la compétence de lecture et d'écriture nécessaire à une scolarisation longue.

Le statut de la grande section permet **la plus grande souplesse.** Le cycle II s'y amorce, mais pour certains enfants le cycle I s'y termine. Sont ici essentielles les activités habituellement pratiquées dans cette classe : accès aux structures textuelles et linguistiques de la langue écrite, prise de conscience du système phonologique en particulier. **Il ne s'agit pas de brûler les étapes,** ni de hâter trop le moment où commence un enseignement explicite de la lecture au risque de créer d'importantes difficultés pour beaucoup d'enfants.

En conséquence, il est indispensable, dans tous les cas, avant de commencer les apprentissages structurés, d'amener à leur pleine maturité les compétences langagières définies pour le cycle I ; c'est là le gage sûr d'une bonne maîtrise ultérieure de la langue.

Le cycle II s'organise selon quatre grands axes. Tout d'abord, il s'agit de poursuivre les activités visant à une meilleure maîtrise du langage oral. Elles ont été commencées au cycle I. Il convient maintenant de prévoir des situations d'apprentissage spécifiques qui préparent plus directement à la réception et à la production des textes écrits (voir, ci-dessous, section 1 : "Continuer d'apprendre à parler : du langage de l'oral au langage de l'écrit"). Un deuxième axe concerne ce que l'on désigne, en général, sous la dénomination de "travail du code". Il s'agit là de tout ce qui conduit à percevoir, sous la continuité des paroles énoncées, leurs constituants lexicaux et phonologiques dont les équivalents en langue écrite sont des mots ou des assemblages de mots et des lettres ou des assemblages de lettres. Il s'agit aussi de tout ce qui permet à l'enfant de pouvoir reconnaître et reproduire les différentes écritures manuscrites ou imprimées d'usage courant (voir section 2 : "Découvrir la structure et le fonctionnement de la langue" et section 3 : "Progresser dans la pratique de l'écriture cursive et découvrir la complexité de la typographie"). Les axes suivants ne font que débuter au cycle II. Le troisième se donne pour objectif d'articuler entre elles les capacités de production et de réception des textes de manière à mieux assurer la familiarité avec la culture écrite en train de se constituer. Ceci n'est possible que si les élèves du cycle II continuent à se doter d'une mémoire des textes lus ou entendus qui déborde et anticipe largement les activités de production qui leurs sont proposées (voir section 4 : "Apprendre à vivre au milieu des livres et des autres écrits" et section 5 : "Apprendre à produire des textes"). Le dernier axe vise à faire de chaque élève un lecteur autonome. Il associe les deux démarches qui constituent cette autonomie : dépasser le déchiffrage et aller de la simple compréhension littérale à la compréhension "fine" (voir section 6 : "Parvenir a une reconnaissance automatique des mots" et section 7 : "Apprendre à comprendre").

1. - CONTINUER D'APPRENDRE À PARLER : DU LANGAGE DE L'ORAL AU LANGAGE DE L'ÉCRIT

Tout au long du cycle II, le développement des compétences de communication et d'expression orales reste un objectif prioritaire. Pour répondre à cette exigence formulée depuis plus de vingt ans par les textes officiels, les maîtres ont souvent organisé des séances de conversation collective dans la classe. Chacun a pourtant vite perçu que ces "moments de langage", quel que soit leur intérêt, ne permettent guère aux enfants de parler (le temps de parole est limité par le nombre) ni de progresser. Ils ne sauraient donc suffire.

L'objectif visé à ce point de la scolarisation est en effet double. Tout d'abord, chaque enfant doit parvenir à prendre la parole et à enchaîner ses propos sans se limiter aux situations dans lesquelles le langage accompagne spontanément les gestes, les actions, les émotions, ou encore permet de formuler une demande ou de répondre à une sollicitation. En effet, entre 5 et 7 ans, le langage doit devenir un instrument d'investigation et de représentation de la réalité, qu'elle soit perçue ou remémorée, un instrument d'anticipation des événements et des situations à venir, bref un moyen de penser efficacement. Cette fonction de représentation (essentielle pour pénétrer le monde de l'écrit) ne peut se construire en laissant progresser spontanément les exigences de la communication : elle doit être poursuivie pour elle-même.

Par ailleurs, chaque enfant doit se doter d'une langue française plus riche et plus finement structurée, tant sur le plan de la morphosyntaxe que sur celui du vocabulaire. En effet, même si le langage dont dispose l'élève lui permet, à l'issue du cycle I, de communiquer avec une certaine aisance, cela est loin d'être suffisant pour répondre aux efforts intellectuels et aux acquisitions de connaissances que l'école exige de lui. Et, là encore, tous les enfants ne sont pas au même niveau en commençant le cycle II: il y a ceux dont le français n'est pas la langue maternelle pour lesquels un effort tout particulier doit être fait avec l'ensemble des moyens dont dispose le groupe scolaire ; il y a ceux dont le français a jusqu'ici essentiellement servi à accompagner les situations concrètes et à satisfaire aux urgences des actions de la vie ordinaire : pour les uns comme pour les autres, l'attention des maîtres doit être permanente et, si nécessaire, des dispositifs particuliers doivent être installés (organisation spécifique de la classe, soutien, classe d'initiation, réseaux d'aides spécialisées). Comme au cycle I, les exercices répétitifs standardisés, les explications magistrales ne suffisent pas à transformer les façons de dire et la langue qu'on parle ; il faut donc mettre en place des occasions d'échanges verbaux soutenus par l'enseignant, en petits groupes ou individuelles. Dans ces moments de dialoque, l'adulte demande des précisions, des explications, des efforts d'explicitation qui ne sont pas requis par la seule communication (il a généralement parfaitement compris ce que l'enfant veut dire), mais par les exigences de cette nouvelle maîtrise langagière. C'est pourquoi les discussions spontanées entre enfants, propres à faire progresser les aptitudes à la communication, ne peuvent se substituer à celles qui ont lieu entre un adulte et un enfant ou entre un adulte et un petit groupe d'enfants. Les dialogues qui se nouent alors, fortement appuyés sur le langage de l'adulte qui, tout à la fois, sert de modèle et indique des solutions aux tentatives infructueuses, permettent de véritables progrès.

Les apprentissages explicites des disciplines linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) qui, progressivement, vont être abordés au cycle II, s'appuient très directement sur cette maîtrise préalable du langage, mais ne sauraient s'y substituer.

C'est au cycle II que chaque enfant apprend à mieux régler ses prises de parole en fonction du contexte où elles se produisent. On ne parle pas en cours de récréation comme en classe, à un adulte comme à des camarades du même âge, à quelqu'un qu'on connaît comme à quelqu'un qu'on ne connaît pas. Le respect de ces codes implicites qui touchent tous les aspects du langage (intonation, articulation, grammaire, lexique) est un gage important de l'efficacité de la prise de parole, c'est aussi une forme de politesse et ce n'est pas son moindre intérêt dans l'éducation des comportements sociaux.

Les objectifs de maîtrise du langage peuvent être visés, tout au long du cycle II, au cours de situations de communication de plus en plus contraintes. Alors qu'au cycle I, le dialogue occasionnel s'avérait l'un des meilleurs moyens de produire des échanges efficaces, au cycle II, celles-ci peuvent être mises en œuvre dans des séquences structurées autour d'un objectif clairement défini. Par ailleurs, au cycle II, se poursuit l'initiation au langage de l'écrit commencée au cycle I, mais de façon beaucoup plus intensive. Compte tenu des capacités de lecture et d'écriture de cet âge, il est souvent nécessaire d'emprunter prioritairement le canal de la communication orale (lectures par l'enseignant ou avec une forte participation de l'enseignant, production de textes utilisant l'adulte comme guide et scribe). Enfin, en même temps qu'il apprend à lire et à écrire de manière autonome des textes à sa portée, chaque enfant continue à enrichir sa culture de l'écrit avec des lectures plus longues et plus complexes qu'au cycle I. Il peut ainsi découvrir les structures et les fonctionnements spécifiques de textes de différents types (narratifs, mais aussi injonctifs ou descriptifs), ainsi que les structures et le fonctionnement du français écrit qui y correspondent.

Dans ce but, **l'enseignant** continue d'être **un lecteur infatigable de textes variés**: récits, bien sûr, mais aussi poésies, documentaires, etc. La mémorisation de ces textes est un moyen important pour aider les enfants à s'en approprier les régularités et les spécificités. En dehors des textes "appris par cœur", qui peuvent être de la prose ou des vers, on peut demander régulièrement à un élève, ou à un groupe d'élèves, le **rappel immédiat ou différé d'un texte préalablement lu** par l'adulte. C'est l'occasion d'affiner la compréhension, d'inciter au réemploi du lexique ou des tournures de langue, de mettre en œuvre la réflexion de chacun sur les contenus proposés ("Est-ce que cette situation, cette remarque, ce personnage, etc., est possible dans ce récit, cette histoire ?"), mais aussi sur les formulations énoncées ("Est-ce que cela peut se dire dans une histoire, un mode d'emploi, une lettre ?"). On peut, dans la même perspective, **présenter des textes brefs qui posent de véritables problèmes de compréhension** (textes ambigus, elliptiques ou comportant une contradiction). Il s'agit alors de faire surgir dans la discussion les indices sur lesquels on s'appuie pour comprendre, ainsi que les procédures mentales qu'un lecteur expérimenté emploie sans y penser quand il lit.

La dictée à l'adulte, découverte au cycle I, peut devenir une modalité ordinaire du travail d'écriture au début du cycle II, où elle est un moyen commode de constituer un répertoire de textes sur lesquels de nombreux exercices pourront être effectués, tant en lecture qu'en écriture. On vise alors à obtenir des écrits plus longs, mieux structurés, mieux adaptés à leur fonction ou à leurs usages.

L'attention que l'enseignant accorde aux productions orales des enfants se focalise sur de nouveaux aspects de l'énonciation. Dans les cas où l'énonciation orale est orientée vers la dictée à l'adulte, c'est-à-dire vers la production d'un texte susceptible d'être écrit, il faut trouver des situations permettant aux enfants de passer sans trop de peine du dialogue au monologue (par exemple dans des récits rapportés). L'usage des pronoms et des autres substituts du groupe nominal doit être mieux assuré que dans le cycle I. Les enchaînements de phrase à phrase doivent être plus explicites et, donc, plus complexes que la simple juxtaposition ; ils doivent s'appuyer sur un usage cohérent des temps verbaux. Dans le récit oral, en particulier, la mise en place de la situation dans l'espace et dans le temps, la présentation des personnages, l'articulation des événements les uns par rapport aux autres, la conclusion doivent être facilement manipulées. L'usage des pronoms de première et deuxième personne, points d'appui de l'énonciation, et celui des pronoms de troisième personne, substituts du nom, doivent être distingués. Un enfant qui a des difficultés à faire part à un tiers d'un événement que celui-ci n'a pas vécu risque d'avoir de sérieuses difficultés dans le développement de ses capacités de production écrite.

2. - DÉCOUVRIR LA STRUCTURE ET LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

Cet aspect de l'apprentissage repose sur deux types d'objectifs qui ne doivent pas être confondus. D'une part, il s'agit pour l'enfant de **découvrir la structure et le fonctionnement de la langue comme chaîne** sonore à l'oral et chaîne graphique à l'écrit. D'autre part, il doit **découvrir**, ce que le simple exercice de la parole ne permet pas, **que la langue est constituée de mots** qui sont, dans l'écrit, les unités de traitement de la lecture.

Vers cinq ans, un enfant est généralement capable d'accéder à la conscience des éléments phoniques qui constituent les paroles qu'il prononce ou entend. C'est là un seuil de développement que des exercices systématiques ne semblent pas pouvoir rendre massivement plus précoce. En revanche, ceux qui n'ont pas spontanément acquis cette conscience phonologique tirent profit d'activités ludiques mettant en jeu le matériel sonore de la langue. En jouant avec les sons, ils découvrent qu'au-delà des assonances avec lesquelles ils se sont familiarisés en apprenant des comptines, il existe entre certains mots des similitudes phonologiques. Ils peuvent alors segmenter les énoncés en syllabes orales puis en phonèmes. Ils acquièrent ainsi, de manière progressive, un savoir des différents phonèmes de la langue et deviennent capables de les identifier dans des contextes variés (le même phonème ne se repère pas aussi bien selon qu'il est en début ou en fin de mot ou encore en milieu de mot ; la prononciation d'une voyelle n'est pas tout à fait la même selon les types de consonnes qui la précèdent ou la suivent : elle peut donc n'être pas identifiée comme le même phonème).

La connaissance du système phonologique de la langue n'est généralement bien acquise qu'en fin de cycle II, en fait lorsque l'écolier sait lire. Cependant, toutes les recherches convergent aujourd'hui pour affirmer qu'un enfant qui sait manipuler la réalité sonore du langage a beaucoup plus de facilité pour apprendre à lire. Tout se passe comme si la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes nécessaire pour maîtriser le code de l'écrit profitait de ces acquis construits préalablement dans la seule manipulation de l'oral. Pourtant, entraîner les élèves à segmenter systématiquement les mots en syllabes et en sons (épellation phonétique) dès le début du cycle II ne produit pas forcément la vigilance et l'intérêt pour les caractéristiques formelles de la langue. Si la capacité d'épellation phonétique est bien un signe de cette vigilance, elle n'en est pas la cause. On prépare les enfants à cette analyse des énoncés oraux grâce à tous les jeux portant sur les sonorités qui peuvent alterner avec des exercices plus structurés. Il convient donc de poursuivre et d'accentuer, en passant du cycle I au cycle II, une pédagogie des comptines, des jeux rimés, de l'invention verbale et poétique.

De même, il est indispensable, dans la continuité de ce qui a été entrepris au cycle I, de **faire mieux saisir aux enfants les relations entre l'oral et l'écrit.** Tout au début du cycle II, l'enseignant devra aider les élèves à observer et à structurer les principes généraux de correspondance entre un message oral et sa transcription écrite. Il attirera tout particulièrement l'attention sur le fait que **tous les mots sont représentés dans l'ordre de leur émission.** Suivre avec le doigt un texte qui est en même temps oralisé par l'enseignant, retrouver les mots d'une petite phrase écrite au tableau et précédemment lue par l'adulte ou encore identifier dans un texte les mots qui ont été auparavant isolés dans son oralisation sont de bons moyens pour faire accéder chaque enfant à la conscience du rôle joué par les signes écrits dans le codage du langage.

On peut, parallèlement, étendre l'exercice à d'autres unités, plus larges, de la langue écrite comme le paragraphe ou le chapitre. Dans un texte long proposé de préférence dans sa présentation originale, on demande aux enfants de retrouver le paragraphe dans lequel il est question de tel ou tel aspect de l'histoire, le chapitre dans lequel survient tel ou tel événement. Les élèves s'entraînent ainsi à se déplacer dans un écrit en s'appuyant sur des indices divers qu'ils doivent pouvoir progressivement expliciter. La connaissance de la structure de l'histoire ou du document ("C'est au début..."; "C'est après (tell événement)..."; "C'est après (telle information)..."), le repérage dans le texte de mots caractéristiques comme "Il était une fois...", "Un jour...", "Soudain..." ou,

dans un document, comme "D'une part...", "D'autre part...", "En effet...", "Pourtant...", l'attention portée à des indices typographiques comme une lettrine enluminée en tête de paragraphe ou une simple majuscule, ou encore aux tirets et guillemets marquant un dialogue, la sensibilisation à des effets de mise en page comme un encadré, un titrage, l'usage du gras ou de l'italique sont autant de moyens dont chaque enfant doit progressivement se doter. Des exercices de ce type supposent qu'on offre des textes comportant toutes les caractéristiques de l'écriture imprimée.

Enfin, les régularités syntaxiques les plus fréquentes, comme les marques du pluriel ou celles du féminin sont régulièrement signalées par les enseignants au cours du cycle II. Elles sont, enfin, systématiquement repérées dans le cadre d'une première approche réflexive de la grammaire de la langue. En comparant des énoncés, en faisant varier certaines de leurs parties, en en déplaçant d'autres, les enfants voient comment fonctionne la langue écrite et se dotent d'une sensibilité aux grandes architectures de la phrase. C'est là un indispensable support pour les connaissances grammaticales qui seront acquises dans des exercices spécifiques. L'apprentissage de la lecture et celui de la production de textes ne peuvent être dissociés de l'ensemble de ces savoirs phonétiques, sémantiques et morphosyntaxiques.

3. - PROGRESSER DANS LA PRATIQUE DE L'ÉCRITURE CURSIVE ET DÉCOUVRIR LA COMPLEXITÉ DE LA TYPOGRAPHIE

Dès le cycle I, les enfants savent distinguer entre un dessin et une écriture, tant dans des activités de reconnaissance que dans des activités de production. C'est surtout au cycle des apprentissages fondamentaux qu'on entre dans la didactique spécifique de l'écriture manuscrite. Elle repose sur une bonne position du corps, du bras et de la main, sur la maîtrise des différents supports d'écriture (cahier, feuille, ardoise, etc.) et sur la capacité à se servir des divers instruments scripteurs. On n'oubliera pas d'offrir aux gauchers la pédagogie adaptée que leur latéralisation requiert. La position du corps et de la main, la disposition du support d'écriture sur la table, la tenue des instruments posent autant de problèmes que l'enfant gaucher ne saurait résoudre seul.

Au cours du cycle II, chaque enfant doit parvenir à maîtriser l'écriture cursive. De plus, **l'automatisation devra être recherchée**, de manière à libérer l'esprit pour la gestion de l'orthographe et l'activité de la pensée. La vitesse d'écriture s'accélérera ultérieurement. Au cycle II, c'est **l'aisance** qui **doit**, prioritairement, **faire l'objet de l'attention de l'enseignant** sans que celui-ci relâche pour autant l'exigence de la qualité graphique.

Pour apprendre la forme de la lettre (son dessin), la liaison d'une lettre à l'autre et l'enchaînement des mots (la trajectoire de l'écriture), la reproduction de modèles est l'exercice principal. Au cours du cycle I, la copie à main guidée permet à certains enfants de se constituer de bonnes représentations motrices. Parallèlement, les exercices graphiques ont mis en place une coordination oculomotrice correcte, un contrôle souple de la motricité manuelle. Néanmoins, la charge d'attention que requiert l'écriture manuelle reste longtemps élevée. C'est donc une activité fatigante, mais qui présente l'avantage d'être autorégulée si l'enfant peut en permanence comparer ses réalisations au modèle, comme dans la **copie visuelle.** À partir de la grande section, puis au cours des premières années de l'école élémentaire, cette dernière est rendue progressivement plus difficile par l'éloignement du modèle dans l'espace ou par sa localisation dans des plans différents de celui du support de copie voire par de la copie légèrement différée dans le temps (le modèle, évidemment très court, est supprimé lorsque l'enfant l'a regardé et l'écriture se fait donc de mémoire). Peu à peu, lorsque l'apprentissage explicite de la lecture a commencé, des exercices de transcription dans lesquels l'élève doit copier en écriture cursive un petit texte imprimé ou écrit en script permettent de fixer les correspondances entre les divers types d'écriture.

Les différents aspects de la typographie - dont le repérage facilite l'activité de lecture - sont utilement découverts dans des exercices de maniement de textes imprimés découpés et collés. Mise en page, titrage, organisation des relations entre texte et image constituent une première initiation à la présentation des textes écrits, en même temps qu'un apprentissage des informations typographiques les plus simples qu'utilise l'imprimerie (celles qui doivent être décodées lors de la lecture).

Une première initiation à l'utilisation des claviers peut contribuer heureusement à la découverte de certains aspects du fonctionnement de la langue écrite.

La production des signes de l'écriture n'est pas la seule activité qui mette en jeu l'habileté motrice des enfants. L'exploration visuelle d'un texte en est tout autant tributaire. Pour déplacer son regard le long d'un dessin ou d'une ligne de symboles graphiques, l'enfant du cycle I a souvent besoin de mobiliser une grande partie de son corps tant l'activité oculaire est encore difficile. Au cycle II, il a encore besoin de tourner la tête au fur et à mesure que son œil avance dans le texte et ce n'est que très progressivement qu'il limite son activité motrice aux seuls mouvements oculaires. Jusqu'à l'âge de 9 ou 10 ans, il n'est pas rare d'observer des élèves qui, pour mieux explorer l'espace graphique, ont encore besoin de mouvements amples de la tête ou même d'un guidage par le doigt ou la main. Si ces adjuvants ne doivent pas être encouragés, ils ne sont pas non plus à proscrire. La précision du déplacement du regard nécessaire à une bonne lecture, la souplesse des retours en arrière ou des anticipations, le passage sûr d'une ligne à l'autre exigent du temps et, pour l'enseignant, de la patience.

4. - APPRENDRE À VIVRE AU MILIEU DES LIVRES ET DES AUTRES ÉCRITS

Au cycle II, comme au cycle I, l'enfant continue de **découvrir le monde écrit** qui l'entoure. L'approche des textes requiert en effet quelque expérience des usages sociaux dans lesquels ils sont pris. **Avant de savoir lire** et lorsqu'ils commencent à apprendre à lire, **les élèves ont déjà capitalisé de nombreux savoirs implicites** sur les façons de vivre au milieu des informations et des réalités culturelles qui nous entourent. Lorsqu'on a affaire à des enfants dont le milieu familial et l'entourage social restent éloignés des pratiques de l'écrit, **il appartient à l'école de créer les conditions pour que cette accumulation d'expériences ait lieu pour chacun.**

Découvrir comment l'écrit joue un rôle essentiel dans **le guidage des usagers** (dans la rue, dans une gare, dans les magasins), s'intéresser aux écrits portés par des **objets familiers** (étiquettes, modes d'emploi, précautions d'usage, marques publicitaires, compositions, etc.), s'initier enfin et surtout aux **espaces privilégiés du livre** (librairies et bibliothèques) sont des **moyens pour** l'enfant de **découvrir les gestes** "**cultivés" de la lecture** qui peuvent utilement accompagner l'apprentissage et, ensuite, l'enrichir et l'entretenir. Au cycle II, la bibliothèque de classe, la bibliothèque-centre documentaire, la bibliothèque du quartier ou le bibliobus doivent devenir familiers grâce à **un usage régulier.** Les points de vente de livres auront, de leur côté, été reconnus. Ces **divers espaces culturels** sont complémentaires.

5. - APPRENDRE À PRODUIRE DES TEXTES

L'un des plus grands progrès de l'histoire de la scolarisation survient, au début du XIX^e siècle, lorsqu'on abandonne la tradition qui voulait qu'on n'apprenne à écrire que lorsqu'on savait lire. Nous sommes peut-être arrivés à un moment **où un nouvel effort,** aussi important, est nécessaire. Dans une société où la plupart des enfants sont promis à une scolarisation longue, on attend d'eux une maîtrise de l'écriture sans commune mesure avec la capacité de rédiger autrefois exigée en classe de fin d'études. **L'accès à la**

langue écrite est aujourd'hui, prioritairement, un accès à la production de textes. Cet objectif doit être considéré par tous les enseignants des cycles II et III comme la grande affaire de l'école. En outre, en augmentant les exigences dans ce domaine, on ne peut que renforcer les capacités de lecture de chaque élève.

En effet, pour que l'enfant puisse se doter de la langue de l'écrit, l'imprégnation produite par la rencontre fréquente de textes lus et de livres feuilletés avec un adulte n'est qu'une première étape. Au cycle II, en aidant l'écolier à produire précocement des textes écrits, on l'amène à éprouver les contraintes de la langue et des formes textuelles, à anticiper la structure d'ensemble du texte qu'il veut produire, à découvrir enfin les difficultés de la mise en mots, ce qu'aucune lecture ne peut laisser supposer. Si, en outre, on n'oublie pas d'inscrire les situations d'écriture proposées aux élèves dans des projets, même modestes, qui dépassent et motivent la simple activité de production, on offrira à chaque enfant la possibilité d'éprouver l'adéquation de son travail aux buts qu'il s'était assignés.

5.1. - Produire des textes avec l'aide de l'adulte

Un exercice devenu familier à l'école maternelle, la dictée à l'adulte, est un excellent moyen de faire produire des textes à des enfants qui ne savent pas encore écrire seuls, ou, plus tard, dont l'écriture est si lente et si laborieuse que leur attention n'est pas disponible pour l'activité de production proprement dite. Pour sérier les difficultés, on peut mettre l'accent sur l'adaptation du texte à son usage (pour informer une classe voisine vaut-il mieux faire une lettre ou une affiche ? le texte retenu possède-t-il bien les caractéristiques de l'une ou de l'autre ?), sur sa structure générale et sur sa cohérence. On peut, au contraire, au cours d'autres séances de travail, s'attacher au détail de la mise en mots, à la cohésion de la phrase ou à celle des enchaînements. Selon les cas, on utilise des situations de dictée collective, de dictée en petits groupes ou, même, de dictée individuelle. Ce dispositif peut valoir pour divers types d'écrits : récits, lettres, consignes, modes d'emploi ou même comptines et jeux poétiques. L'essentiel réside d'abord dans la prise de conscience par les élèves que l'on se trouve dans une situation d'écriture, que les énoncés que l'on doit produire sont destinés à être écrits. Cette situation impose des contraintes spécifiques qui, en fin de cycle I, commencent à être "senties" puis deviennent, au cours du cycle II, explicitement désignables. Dans ce but, on ne saurait se contenter de simples transcriptions de l'oral. Il est nécessaire que, avec doigté, l'enseignant aide aux reformulations des énoncés en situant ses exigences à peine au-delà de la limite de ce que les enfants sont capables de trouver par eux-mêmes. En passant du grand groupe au petit groupe, voire à la relation interindividuelle, il est ainsi possible de doser les efforts et d'adapter la situation aux be-

Quand ils sont parvenus à comprendre la différence qui existe entre prendre la parole et dicter, beaucoup d'enfants ne savent pas encore, cependant, maîtriser leur débit pour attendre que le scripteur ait terminé d'écrire ni demander des relectures **pour contrôler la cohésion de leur mise en mots et effectuer des reformulations.** Par ailleurs, peu nombreux sont ceux qui savent **anticiper une structure d'ensemble** de leur production et respecter celle-ci au moment où ils construisent leurs énoncés. Ainsi, beaucoup de dictées à l'adulte obtenues au début du cycle II ne ressemblent pas encore à des textes et relèvent plutôt de la libre association d'idées et de mots.

L'objectif que l'on peut raisonnablement viser pour la fin du cycle II est donc la mise en place de cette double capacité : **structurer globalement un texte en l'adaptant à la situation dans laquelle il est produit, maîtriser au fur et à mesure que l'on avance dans le texte les énoncés produits** de façon à ce qu'ils soient compréhensibles par un lecteur, c'est-à-dire par un tiers qui, a priori, ne sait rien du contenu du texte et de la situation dans laquelle il a été produit. Ceci, évidemment, ne peut être mené à bien, à ce niveau, que sur des thèmes parfaitement maîtrisés par les enfants.

Le récit est certainement un bon support pour construire patiemment la première exigence. Cependant, la capacité de produire des récits ne se transfère pas d'emblée vers d'autres types de textes (prescriptifs ou documentaires, par exemple), ni d'un thème à un autre thème, ni même d'un texte court à un texte plus long. Il peut donc être nécessaire de revenir à la dictée à l'adulte chaque fois que l'on veut, soit augmenter l'exigence de longueur des textes produits, soit initier la classe à un nouveau type de texte.

Tout au long du cycle II, une attention particulière devra être portée au **projet d'écriture**, à sa **planification**. Le passage du brassage des idées à leur organisation est difficile, même lorsqu'on a affaire à des thèmes qui sont déjà planifiés, comme dans le cas du récit où le déroulement séquentiel de l'écriture peut suivre le déroulement chronologique des actions. Dans tous les autres cas, il ne peut être franchi qu'en interaction avec l'adulte, même à la fin du cycle II. **Les supports visuels sont absolument nécessaires**: l'usage du tableau sur lequel on peut déplacer les morceaux de texte ou les réagencer, l'usage de grandes feuilles de papier que l'on découpe et colle ensuite sont autant de moyens pour matérialiser les progrès de la construction collective. C'est plutôt au cycle III que l'organisation des idées pourra aussi se faire, non sur des textes dictés par les enfants, mais sur des croquis rapides qu'ils effectuent et qu'ils peuvent ensuite disposer comme les plans successifs d'un scénario (qu'il s'agisse d'un récit ou d'un texte documentaire, voire d'un mode d'emploi).

L'accumulation des productions écrites de la classe, la fréquentation assidue de textes appartenant au même genre ou à des genres voisins permettent de prendre progressivement conscience des similitudes et des différences entre les écrits. Les élèves deviennent ainsi capables de distinguer entre le contenu du texte (le domaine d'expérience qu'il évoque) et sa forme (le type de texte concerné). Ils peuvent dès lors s'appuyer sur les contraintes de construction de chacun de ces genres (un récit ne progresse pas comme une description ni comme un dialogue) pour mieux assurer la mise en ordre de leurs idées. Pour aider les enfants à aller plus avant dans cette voie, le maître peut leur faire construire, collectivement, des fiches aide-mémoire récapitulant, au fur et à mesure qu'ils sont explicités, les savoirs élaborés par la classe à propos d'un type d'écrit donné. Par exemple, si l'on a entendu, lu et comparé des contes, on peut ouvrir une fiche sur laquelle on note : "Pour écrire un conte, on choisit un héros, une épreuve difficile, un ou plusieurs amis du héros, des ennemis, des difficultés, etc.". Cet outil sera présent chaque fois que l'on s'essaiera à l'écriture d'un texte appartenant à ce genre ou lorsqu'on en lira de nouveaux. Il sera, à chaque occasion, complété des nouvelles découvertes. Au cycle II, il pourra en être de même pour les descriptions utilisées dans les comptes rendus à visée scientifique ou les règles de jeu. Pour les autres types de textes, il sera certainement nécessaire d'attendre le cycle III. L'équipe des maîtres organisera, au sein du projet d'école, la mise en place progressive de cet outil essentiel tout au long de la scolarité.

On le voit, l'écriture est une activité complexe qui implique un long apprentissage de la mise en ordre de ses idées, une sensibilisation souvent réactivée aux contraintes des types de textes utilisés, à l'adéquation entre la réalisation obtenue et les effets que l'on souhaite produire en la communiquant à un lecteur. On ne saurait donc, en aucun cas, se contenter en ce domaine des bonnes surprises que procure telle ou telle réussite individuelle.

5.2. - La conquête progressive de l'autonomie

Au cours du cycle II, il devient possible d'amener progressivement la majorité des enfants à la production autonome et individuelle de textes écrits, mais avec des exigences moins élevées (en particulier en longueur) que dans les textes écrits avec l'aide de l'enseignant. Peu à peu l'habileté graphique devient suffisante même si l'effort requis par l'acte d'écriture ne permet pas encore une entière disponibilité pour l'organisation et la réalisation d'un texte.

Des précautions sont toutefois nécessaires. **Tous les problèmes à résoudre ne peuvent être abordés en même temps.** Si l'on souhaite plutôt travailler l'organisation générale du texte, on s'appuie sur des discussions collectives, sur une pré-élaboration

orale, sur un scénario dessiné, etc. Il est possible, par ailleurs, d'aider l'enfant à réaliser sa mise en mots en lui offrant des écrits de référence, préalablement lus et travaillés, qui constituent autant de répertoires pour l'orthographe, le lexique et l'organisation des textes. Il y puise les éléments dont il a besoin. Des imagiers, voire des dictionnaires adaptés peuvent, un peu plus tard, jouer le même rôle.

Comme le font la plupart des adultes experts, **l'enfant écrit en s'appuyant sur** ses **lectures**, c'est-à-dire sur des textes qui lui servent de référence. Encore faut-il qu'ils soient disponibles au moment où il en a besoin. Toutes les activités susceptibles d'en augmenter le nombre et la diversité - transformation de textes préalablement lus et compris, copie partielle, etc. - sont donc des préalables dont on ne saurait faire l'économie. Il est tout aussi utile **d'apprendre à chaque enfant que l'adulte peut lui fournir une aide** efficace. Il doit être à ses yeux celui sur lequel on peut toujours compter pour résoudre de manière instantanée un problème d'écriture. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de trouver l'orthographe exacte d'un mot sans pour autant qu'une trop longue consultation de répertoires ou de dictionnaires risque, en interrompant son activité, de faire perdre à l'enfant le fil de sa pensée.

La question de l'orthographe est délicate. On ne peut en effet confondre les connaissances orthographiques des enfants (évaluables dans des exercices spécifiques) et leurs capacités à orthographier spontanément lorsqu'ils écrivent en ayant l'esprit occupé par une autre activité (penser à la suite du texte, par exemple). Dans le deuxième cas, leurs performances lexicales et grammaticales sont généralement beaucoup moins bonnes et ce ne sont pas les mêmes types d'erreurs qui sont nécessairement relevés ici et là. Il faut donc, d'une part, mettre en place une didactique de l'orthographe (lexicale et grammaticale) et, d'autre part, permettre à chaque élève de se doter des procédures d'autocorrection dont il a besoin lorsqu'il se trouve en situation de produire un texte.

Le passage de la copie à la copie différée (le modèle n'est plus sous les yeux lorsqu'on le recopie et a donc dû être mémorisé pendant quelques instants), puis à l'écriture autonome (lorsque les mots sont écrits "par cœur"), devrait assurer à chaque enfant les connaissances orthographiques qui sont adaptées à ses activités d'écriture et à son niveau. Des exercices plus spécifiques doivent être mis en œuvre par ailleurs. La dictée traditionnelle est davantage un test d'évaluation qu'un moyen d'assurer l'apprentissage des complexités du code écrit, qu'elles relèvent de la syntaxe, de la morphosyntaxe ou du lexique. Bien d'autres modalités d'apprentissage ont été expérimentées depuis de nombreuses années et sont proposées dans les différents instruments à la disposition des enseignants, en particulier dans le domaine de la morphosyntaxe. En ce qui concerne l'orthographe lexicale, les tables de fréquence et de difficultés en usage sont un excellent quide pour graduer les exigences à chaque niveau de l'apprentissage, mais ne doivent en aucun cas être considérées comme des programmes d'enseignement. Les textes en vigueur (arrêté du 28 décembre 1976) signalent les difficultés devant lesquelles des choix différents sont tolérés. Par ailleurs, on n'oubliera pas que la circulaire du 14 juin 1977 confirmée par les instructions officielles de 1985 préconise un apprentissage continué de l'orthographe réparti sur l'ensemble de la scolarité obligatoire.

A côté des exercices systématiques ainsi gradués, il est nécessaire d'amener l'enfant à réagir correctement aux problèmes orthographiques qui se présentent inopinément à l'occasion des multiples activités d'écriture organisées dans la classe : transcription des phonèmes successifs de chaque mot, usage des consonnes doubles, des lettres finales muettes avec ou sans fonction étymologique, des marques grammaticales du genre, du nombre, de la personne et des temps du verbe. Il apprend progressivement à les résoudre, à automatiser les règles ainsi construites et à se donner les moyens d'un contrôle de son attention dans les cas où existent des probabilités pour que la règle la plus simple soit inopérante. Le double caractère, automatique et réflexif, de l'activité orthographique laisse penser que la pratique d'exercices répétitifs et artificiels ne saurait suffire à fixer un savoir orthographique durable. Toutes les activités de production de texte dans lesquelles l'effort de mise en mots est prioritaire sont donc des bases sûres pour une pédagogie de l'orthographe efficace. De plus, elles donnent aux

élèves l'occasion de réfléchir sur le fonctionnement de la langue écrite et offrent au maître les moyens d'une évaluation fine des progrès de chacun dans ce long travail de maîtrise de la langue écrite.

L'essentiel reste d'écrire souvent. En fin de cycle II, peuvent être mises en chantier des activités d'écriture plus contraintes. En offrant à l'enfant des règles formelles simples et amusantes, on développe chez lui une capacité inventive, un plaisir du travail de la langue et un savoir précoce de ses pièges. Ces consignes précises fournissent de plus des critères simples d'évaluation. Les "ateliers d'écriture" ont permis d'explorer des gammes d'exercices et de graduer leurs difficultés. Par ailleurs, l'activité d'écriture est mise en oeuvre dans la plupart des apprentissages, qu'ils soient instrumentaux ou disciplinaires. Là encore, l'enseignant veille à ce que les différents types de textes nécessaires soient correctement distingués.

En fin de cycle II, les enfants doivent pouvoir présenter **des textes bien mis en page** (avec l'aide éventuelle d'un logiciel de traitement de texte), savoir jouer des contrastes de la typographie ou de la calligraphie, organiser des rapports entre textes, images, dessins, schémas, etc. Bref, ils doivent apprendre que **la production d'un texte ne s'achève vraiment que par son édition** sur un support adéquat et **dans une forme adaptée à son usage.** Cela n'est évidemment vrai que des textes aboutis, pour lesquels l'enfant éprouve une véritable fierté, source d'un intérêt croissant pour son travail. Il va de soi que, lorsque l'enseignant assume la responsabilité de l'édition - c'est le cas lorsqu'il donne à lire aux enfants (ou aux parents d'élèves) des textes qu'il a rédigés aussi bien que lorsqu'il se substitue aux enfants dans la dernière phase d'une activité de production de textes -, les manuscrits ou les photocopies qu'il met devant leurs yeux doivent être d'aussi bonne qualité que possible.

6. - PARVENIR À UNE RECONNAISSANCE AUTOMATIQUE DES MOTS

On a longtemps imaginé que l'apprentissage de la lecture comportait trois phases obligées : une phase de déchiffrage pendant laquelle l'enfant apprend les lettres et les syllabes, une phase de lecture courante pendant laquelle il exerce sa vélocité à enchaîner les syllabes et les mots, une phase de lecture expressive, enfin, que l'on confondait volontiers avec le moment où l'enfant devenait capable de comprendre et de montrer (en "mettant le ton") qu'il saisissait la signification de ce qu'il lisait.

On sait aujourd'hui que la lecture combine deux activités mentales distinctes qui doivent être entraînées en même temps. La première est celle par laquelle le lecteur reconnaît en quelques fractions de seconde et de manière infra-consciente les mots écrits, la deuxième est celle par laquelle il donne un sens à cette suite de mots provisoirement tenus en mémoire et intègre les informations qu'elle apporte. Pour ce faire, il fait appel à ses connaissances linguistiques, à son savoir du monde qui l'entoure et à ce qu'il a déjà lu du texte.

Parvenir à la reconnaissance automatique des mots est donc bien l'objectif visé à terme par l'apprentissage du code. Cette reconnaissance s'effectue de deux façons distinctes et, là encore, ces deux voies fonctionnent de manière concomitante chez tout lecteur devenu expert. La plus efficace est la voie directe: le mot est comparé en quelques millièmes de secondes au "dictionnaire" des mots conservés en mémoire et est identifié parmi ceux-ci avec l'ensemble de ses significations possibles. On voit qu'elle permet de reconnaître les mots déjà connus, mais aussi qu'elle est automatique et ne met pas en jeu la conscience du lecteur. Chez l'enfant, cette capacité de reconnaissance directe ne concerne d'abord qu'un nombre limité de mots très fréquents puis devient plus efficace au fur et à mesure que la familiarisation avec la langue écrite se poursuit, sans qu'on sache encore vraiment ce qui produit son installation. Elle croît alors de manière très rapide si l'enfant a bien construit son apprentissage.

Il existe aussi une voie indirecte. Dans ce cas, le mot est reconnu par l'identification de ses composants graphophonétiques élémentaires. Ces derniers sont perçus comme une suite de sons qui est ensuite rapprochée des mots disponibles dans le lexique oral du lecteur. Il est aussi possible, sans aller jusqu'à une analyse complète, de s'appuyer sur un découpage morphologique, en se servant des analogies avec d'autres mots dont l'orthographe est bien connue. Lorsqu'il est expert, le lecteur utilise cette voie quand il se trouve devant un mot qu'il ne connaît pas (un nom propre, par exemple). L'apprenti lecteur, lui, en a un usage presque exclusif en attendant que se constitue, dans sa mémoire, le répertoire des modèles de mots à partir desquels il pourra procéder à des reconnaissances directes.

Cette manière d'accéder à l'identification d'un mot comporte, évidemment, de nombreuses possibilités d'erreurs. Chacun sait que le découpage en syllabes d'un mot écrit n'est ni évident ni univoque lorsqu'on n'a pas encore identifié ce mot. Faut-il découper après la deuxième lettre ou après la troisième un mot qui commence par /vol-/ et qui peut, à la fin de son identification se révéler être /vol-can/, /vo-leur/ ou /vole/ (c'est-à-dire [vtl] dans le lexique oral du lecteur) ? Chacun sait aussi que, même si notre orthographe est essentiellement phonographique (c'est-à-dire qu'elle transcrit des sons), il existe de nombreuses irrégularités concernant les mots les plus fréquents de la langue qui empêchent une syllabation aisée. Certains mots (comme /femme/, par exemple) sont inaccessibles par la voie indirecte. Enfin, la suite des sons reconnus ne conduit pas obligatoirement, chez un jeune lecteur, à l'identification d'un mot. Tout dépend, en effet, de la plus ou moins grande richesse de son répertoire oral. Par exemple, le mot /chenal/ correctement déchiffré [IEnal] évoquera difficilement le "chenal" du port chez un jeune enfant ; il aura donc de grandes chances de rester, même chez un bon déchiffreur, une simple suite de syllabes ou, et c'est aussi fréquent, de se déformer pour se rapprocher d'un mot connu de l'enfant comme /cheval/, par exemple. Ceci explique le rôle que peut jouer le contexte chez un apprenti lecteur dans ce travail d'ajustement. Si l'enfant apprend à tenir compte des contraintes de celui-ci, il affine sa capacité de reconnaissance indirecte des mots. On sait cependant qu'il abandonnera ce recours lorsqu'il accédera à la voie directe de reconnaissance automatique des mots pour en réserver alors l'usage aux processus visant la compréhension.

Les "méthodes d'apprentissage" de la lecture, qui sont en fait des méthodes d'enseignement, c'est-à-dire des exercices d'entraînement à la reconnaissance indirecte des mots, sont nombreuses et variées. Elles ne sont toutefois qu'un élément parmi d'autres d'une pédagogie de l'écrit. Faut-il passer obligatoirement par la syllabe comme dans les méthodes mixtes les plus fréquemment utilisées ? Peut-on se contenter de "morceaux" de mots découpés par analogie comme dans la méthode naturelle? Doit-on commencer par reconnaître les plus petites unités pour les composer entre elles comme dans les méthodes synthétiques ou, au contraire, partir des mots pour y retrouver des syllabes et des lettres comme dans les méthodes analytiques ou encore articuler les deux approches comme dans les méthodes mixtes ? Dans tous les cas, des enfants - les plus nombreux - apprennent à lire et d'autres, malheureusement, n'y parviennent pas. L'essentiel, on en a aujourd'hui la certitude, est qu'une manipulation du code graphophonétique, nécessaire au dépassement de la phase de reconnaissance indirecte des mots, ait lieu pendant un temps suffisant, sans que l'on sache encore comment se fait le passage vers une reconnaissance automatique généralisée. Il est donc prudent de continuer à exercer les enfants à retrouver le "bruit" que font les mots écrits sur le papier. C'est, semble-t-il, au cours de ces activités que les enfants se dotent, sans en prendre conscience et à notre insu, des moyens d'un traitement direct du code orthographique. Encore faut-il que cette mise en correspondance entre unités du code écrit (graphèmes) et sons élémentaires du langage (phonèmes) s'appuie sur une analyse correcte et cohérente de l'un et l'autre système. Or ce n'est pas toujours le cas dans les méthodes les plus anciennes dont certaines sont encore en usage.

Certains instruments didactiques, produits depuis une quinzaine d'années, invitent les jeunes enfants à s'entraîner à parcourir rapidement les textes qu'on propose à leur lecture soit en agrandissant leur champ visuel, soit en les amenant à ne fixer que certains mots sur la ligne. Cette pratique se fonde sur **une conception erronée du déplacement des yeux** dans l'acte de lecture. Les instruments d'observation dont on a longtemps disposé laissaient supposer que le lecteur habile "écrème" son texte. On sait,

maintenant que l'on peut enregistrer des mouvements extrêmement rapides, que l'œil se pose pratiquement sur tous les mots du texte pendant la lecture et que la vitesse à laquelle quelqu'un lit dépend de la vitesse à laquelle il traite l'information qu'il découvre par écrit. On lit vite lorsqu'on a peu d'efforts de compréhension à faire, lentement lorsqu'on en a beaucoup. La vitesse dépend donc du processus de compréhension et non de la reconnaissance des mots. Lorsqu'un enfant est en cours d'apprentissage, il doit faire porter son effort sur les deux plans à la fois. Il est sûr qu'une trop grande lenteur (quand il s'en tient à un déchiffrage systématique syllabe après syllabe) rend difficile la tenue en mémoire des segments successifs et l'intégration des informations. En revanche, il est dangereux de laisser imaginer à un enfant qu'accélérer le mouvement de ses yeux sur la page peut l'aider à mieux lire. Lire vite est une conséquence des modalités de la lecture et non un moyen pour les améliorer. Cette constatation faite par les chercheurs qui ont évalué les méthodes dites de "lecture rapide" n'invalide en rien les autres activités de reconnaissance de mots ou de compréhension des textes qui sont proposées à leurs côtés, souvent dans les mêmes fichiers ou dans les mêmes didacticiels.

L'important demeure de **ne pas réduire l'apprentissage de la lecture à la reconnaissance des mots.** Savoir décoder un texte est nécessaire mais non suffisant. Aider l'enfant à comprendre les suites de mots qu'il a reconnues est tout aussi indispensable.

7. - APPRENDRE À COMPRENDRE

La compréhension est une activité mentale qui s'applique aussi bien au langage oral qu'au langage écrit. Elle s'étend aussi au-delà de la sphère du langage pour s'appliquer à d'autres types de perceptions, qu'elles soient celles de situations vécues ou celles de situations représentées par des images ou par des symboles. C'est dire qu'apprendre à comprendre déborde largement l'apprentissage de la lecture et concerne la plupart des activités scolaires. N'attend-on pas en effet d'un élève qu'il "comprenne" ce qui se passe dans l'école ou dans la classe, qu'il "comprenne" ce dont on lui parle, ce qu'on lui montre ou ce qu'il découvre ? Et n'est-ce pas faute de "comprendre" qu'un élève devient un élève en difficulté ?

On considère souvent que celui qui "ne comprend pas" a été inattentif pendant que le maître expliquait ou, encore, que l'explication a été trop difficile pour lui. On tend donc à agir soit sur l'élève, en requérant de sa part plus d'attention, soit sur l'enseignant, en attendant de lui qu'il dose son enseignement de manière plus judicieuse. C'est oublier que la compréhension est une activité spécifique de l'individu qui met en jeu de nombreuses procédures mentales et que l'action de l'enseignant se situe à la fois en amont de l'activité (motivation de l'attention des enfants), en aval de celle-ci (évaluation des acquis) et au cours de l'activité elle-même (guidage de l'apprentissage).

Une pédagogie de la compréhension est donc nécessaire **tout au long de la sco- larité.** Elle consiste à **initier chaque enfant à l'usage de son intelligence et de sa mémoire** dans l'appréhension de ce qui se passe autour de lui, dans la programmation de ses actions et dans l'analyse des effets de celles-ci.

Comprendre, c'est, en effet, mobiliser dans la mémoire les savoirs pertinents qui permettent de relier entre elles les diverses informations qui nous parviennent et donner sens à ce qui est perçu. Dans la plupart des cas, cette mobilisation est si rapide qu'elle est infraconsciente : on reconnaît immédiatement un objet, une action, une situation, un mot, une proposition avec un degré d'évidence suffisant pour qu'on s'en contente. Cela peut entraîner des erreurs, mais c'est la conséquence de la nécessaire rapidité de ce travail mental. A l'inverse, dans certaines situations, on peut être amené à se trouver face à des perceptions qu'on ne peut interpréter ou qui sont en contradiction avec des savoirs antérieurement acquis. On est alors confronté à un véritable "problème" qui doit être résolu. Pour y parvenir, de multiples stratégies sont possibles qui s'appuient sur d'autres prises d'informations et sur de nouvelles confrontations,

cette fois conscientes, avec nos savoirs accumulés.

Les jeunes enfants sont moins sensibles que les adultes aux contradictions qui résultent de leurs incompréhensions ou de l'acceptation trop rapide d'une interprétation. Une grande partie de l'enseignement consiste, précisément, à **exiger** d'eux **une cohérence de plus en plus ferme dans l'articulation des différents savoirs** qu'ils mettent en mémoire **comme dans les jugements qu'ils portent** sur les informations qui leur parviennent. Ce sens critique ne peut cependant porter ses fruits que s'il s'appuie sur la mise en œuvre de toutes les capacités nécessaires à une bonne compréhension du monde physique et humain qui les entoure.

Dans le domaine du langage écrit, la compréhension met en jeu **différents processus** qui doivent être exercés parallèlement, avec beaucoup de soin. Le premier est **le décodage de l'écriture.** Il doit aboutir à la reconnaissance des mots du texte. Celle-ci, on l'a vu, doit s'effectuer de façon de plus en plus souvent automatique avant la fin du cycle II pour la plupart des mots courants de la langue. Le second processus doit aboutir à **la compréhension littérale du texte**, qui permet au lecteur de construire une première représentation de ce dont il s'agit en s'appuyant sur toutes les informations données, au fur et à mesure qu'elles sont lues. Le troisième processus conduit à **extraire d'autres informations** des informations comprises littéralement en s'appuyant sur des déductions, des recoupements, des inférences. Chaque texte écrit comporte toujours, en effet, beaucoup d'implicite : c'est la saisie de cet implicite qui constitue le niveau de **compréhension "fine"** par opposition au niveau de compréhension "globale" précédent (nous reprenons ici les termes utilisés dans les épreuves d'évaluation "CE2-6^{e"}).

7.1. - La compréhension littérale d'un texte

Comment parvient-on à la compréhension littérale du texte ? Un mot ou une construction syntaxique peut avoir plusieurs sens et ne prendra sa valeur qu'en relation avec le texte qui l'entoure. Il faut donc que l'apprenti lecteur garde en mémoire les mots qu'il a reconnus jusqu'à la fin du groupe syntaxique, de la proposition ou de la phrase pour pouvoir en saisir le sens.

Les signes de ponctuation sont des indices essentiels qui aident le lecteur à **découper la suite des mots reconnus en unités porteuses de sens.** Leur usage, en lecture comme en production de texte, doit être attentivement surveillé. En particulier, il ne faut pas les traiter comme des signes qui indiqueraient uniquement les pauses de la voix, ce que la pratique de la lecture oralisée tend parfois à instaurer comme une règle générale.

Tous les exercices qui contribuent à la segmentation du texte écrit en unités plus larges que le mot sont, de ce point de vue, très importants. Cette segmentation peut être obtenue dans des activités de lecture collective et avant même que la reconnaissance des mots soit assurée. On peut, par exemple, dès le début du cycle II, demander aux enfants qu'ils désignent dans un texte déjà lu avec l'aide de l'adulte, les mots qui constituent tel ou tel fragment, correctement découpé, de la phrase (où se trouve dans le texte "le petit garçon" ? "est revenu de vacances" ?). L'essentiel est, dans ce type d'exercice, que l'enfant segmente oralement ses énoncés. L'écrit n'est, pour l'instant, qu'un support qui facilite l'exercice. Progressivement, il est possible de faire prendre conscience à chaque enfant du rythme qu'il convient de donner à la succession des reconnaissances de mots (jusqu'où faut-il aller dans la phrase avant de s'arrêter ? pourquoi ne peut-on s'arrêter là ?). Il s'agit toujours d'exercer cette capacité de découpage des énoncés, sans viser l'élaboration de savoirs explicites complexes sur les catégories grammaticales ou la structure syntaxique de la phrase. En fin de cycle, on peut commencer à travailler sur des phrases pièges qui ne prennent leur sens qu'après leur découpage ou leur ponctuation (par exemple : "Pendant que Pierre mange la pomme tombe"). Les manipulations linguistiques réalisées lors des séquences de grammaire peuvent devenir une aide précieuse si l'on songe à en utiliser une partie dans des exercices où la lecture devient l'objectif principal.

La lecture à haute voix est, pour l'enfant, un moyen de mettre en évidence

le travail de segmentation qu'il opère sur le texte, celui dans lequel il réussit comme celui dans lequel il échoue. Elle peut donc être travaillée dans cette perspective. En effet, au cycle II, la lecture expressive à haute voix reste un exercice difficile dans la mesure où elle mobilise en même temps deux habiletés fort différentes - la lecture et la diction - qui ne sont encore, ni l'une ni l'autre, bien assurées. En ce qui concerne la deuxième, qu'il convient déjà d'exercer, on préférera donc la mettre en œuvre par la récitation de textes sus par cœur.

Un deuxième aspect de la compréhension littérale, tout aussi important, réside dans la bonne interprétation de tous les mots qui, dans la phrase ou d'une phrase à l'autre, sont des substituts d'autres mots. Ce sont souvent des pronoms, mais ce sont tout aussi souvent des mots ou des expressions synonymes ou se référant à la même réalité. Soit, par exemple, les premières lignes des Petites Filles modèles de la comtesse de Ségur : « Madame de Fleurville était la mère de deux petites filles bonnes, gentilles et aimables et qui avaient l'une pour l'autre le plus tendre attachement. On voit souvent des frères et des sœurs se quereller [...] Jamais on n'entendait une discussion entre Camille et Madeleine. Tantôt l'une, tantôt l'autre cédait au désir exprimé par sa sœur. » Le jeune lecteur, confronté à ce texte, doit pouvoir saisir sans difficulté que "deux petites filles" et "qui" se réfèrent aux mêmes personnes et que "l'une", "l'autre", "Camille", "Madeleine", "sa sœur" renvoient alternativement à chacune des petites filles modèles alors que "frères" et "sœurs" sont précisément exclusifs des héroïnes du récit. L'interprétation correcte de chaque pronom et de tous les termes de substitution et de rappel internes au texte (les anaphores) ne va pas toujours de soi dans la conversation courante. Elle est facilitée en lecture puisqu'on peut toujours revenir en arrière dans le texte. Ces réajustements de la compréhension littérale doivent être encouragés et vérifiés jusqu'à ce que le jeune lecteur les prenne seul en charge.

La compréhension littérale consiste donc à bien interpréter le texte dans sa cohérence propre. C'est cette dernière qui doit être perçue par-delà la suite des mots et des propositions reconnues. Dans un texte, cette cohérence est assurée, nous venons de le voir, par des pronoms ou des expressions qui sont autant de "reprises" d'éléments déjà énoncés.

Bien d'autres réalités linguistiques y participent et doivent donc être progressivement interprétées de manière correcte. Les relations temporelles qui expriment la chronologie, le jeu des indices qui marquent le temps et permettent de se repérer par rapport au présent de l'énonciation ("hier", "aujourd'hui", "demain") ou par rapport à un autre repère temporel ("le lendemain", "la veille") doivent être particulièrement pris en considération. Il en est de même pour tous les procédés linguistiques qui, dans l'écrit, rendent plus dense que dans l'oral l'information transmise et produisent donc des difficultés de compréhension spécifique. Il en va ainsi pour l'expression du nombre, pour l'organisation des groupes compléments, pour la structure des groupes nominaux, pour certaines constructions détachées comme l'apposition.

On trouverait le même type de difficultés dans **l'interprétation des liaisons entre propositions ou entre phrases**, qu'il s'agisse d'établir des rapports de juxtaposition, d'opposition, de cause ou de conséquence. **Les connecteurs** les plus fréquents ("et", "mais", "cependant", "alors") peuvent en effet avoir de multiples valeurs et d'autres, moins fréquents ("sans doute", "néanmoins"), peuvent être l'occasion de contresens.

Plus que des exercices spécifiques, une attitude attentive du maître lors de chaque lecture (y compris dans les activités disciplinaires) est certainement le meilleur moyen d'entraîner les enfants dans ce domaine. Elle suppose que l'enseignant observe avec minutie les difficultés des élèves en train de lire, qu'il intervienne aussi souvent que nécessaire pour exiger l'effort de vérification, enfin qu'il montre fréquemment comment se résolvent les problèmes rencontrés lorsqu'ils ont été identifiés par les apprentis lecteurs.

Ici encore, **on ne saurait se passer de la lecture à haute voix** puisque les réponses aux questions sur un texte lu silencieusement n'informent pas sur la façon dont les enfants ont lu. L'oralisation n'est cependant pas le but de l'apprentissage. Elle est **un moyen de permettre les interactions nécessaires entre adulte et enfants.** Ont-ils

bien lu ce qui était écrit ? Sont-ils parvenus à une bonne compréhension littérale ? Ont-ils su déduire du texte un certain nombre d'informations implicites nécessaires à sa compréhension ? Lorsqu'un enseignant écoute lire un enfant à voix haute, son expérience peut souvent lui permettre de déceler avec finesse les indices qui donnent les réponses à ces questions. Il peut alors apporter sur-le-champ une aide appropriée à celui qui est en difficulté.

Lire à haute voix et lire silencieusement sont donc deux modalités auxquelles il faut recourir en alternance tout au long du cycle II. On peut aussi pondérer les activités : tandis que les bons lecteurs ont plutôt à lire de façon silencieuse et autonome, l'atelier de lecture oralisée, avec le maître, sera réservé en priorité aux enfants qui ont le plus besoin d'être soutenus.

7.2. - La compréhension "fine" d'un texte

Les véritables difficultés de la compréhension ont été particulièrement bien mises en lumière par les évaluations nationales en cours élémentaire deuxième année et en sixième. Si les résultats en "compréhension globale" sont souvent satisfaisants, les scores deviennent plus faibles lorsqu'on exige de l'enfant, en début de cycle III comme en début de collège, qu'il accède à une compréhension "fine". On entend par là, non une mémoire exhaustive des détails du texte, mais la capacité d'utiliser le texte pour le dépasser c'est-à-dire pour tirer les conséquences des propositions qu'il comporte effectivement. On sait qu'on évalue cette aptitude en posant des questions dont la réponse n'est pas littéralement formulée dans le texte et doit donc être inférée à partir de celui-ci.

Ce type de compréhension exige **un certain nombre d'opérations** que le lecteur expert produit au fur et à mesure de sa lecture, du moins tant que le texte reste à sa portée et tant qu'il dispose de l'attention nécessaire. Certaines d'entre elles peuvent être **exercées dès les premières années de l'apprentissage** de la lecture.

La première réside dans l'intégration progressive des informations données par le texte au fur et à mesure qu'on avance dans celui-ci. Elles ne doivent pas seulement se cumuler, mais aussi se fondre les unes dans les autres pour former une représentation homogène et unifiée de ce qu'évoque le texte. A cet usage, le lecteur dispose des savoirs qu'il a antérieurement accumulés et qui lui permettent de comprendre les relations implicites qui existent entre les formulations du texte. Cela signifie que la plus grande part de la compréhension est liée à l'expérience du monde et des textes dont dispose chaque enfant, c'est-à-dire à sa culture. Cela explique donc le rôle actif des acquis familiaux et, en conséquence, la responsabilité de l'école lorsque ceux qui sont nécessaires aux apprentissages scolaires font défaut.

Aider l'enfant à mieux comprendre les textes qu'il lit, c'est donc l'éclairer sur le monde qui l'entoure autant que sur celui que les livres représentent. Grâce aux activités disciplinaires, sources de savoirs assurés, de nouveaux textes sont donc rendus accessibles. Elles ne suffisent pas, cependant, à en garantir la totale lisibilité. Le plaisir d'apprendre peut naître tout autant des lectures de fiction que de documentation, et les rencontres singulières qui font qu'un enfant se retrouve avec bonheur dans un texte sont rarement programmables. C'est pourquoi il faut élargir le champ des possibles et donner une place centrale à la littérature de jeunesse. La fréquentation assidue et partagée de ces textes, convenant à l'âge des enfants, est le gage d'une meilleure compréhension des autres types de lectures auxquels l'école confronte ses élèves. Elle est aussi l'occasion d'installer un rapport confiant entre générations, tant il est vrai que ce patrimoine, constitué pour l'essentiel depuis le XIX^e siècle, est devenu intemporel. Elle permet enfin, puisque cette production littéraire continue d'être féconde, de découvrir les questions essentielles de notre temps derrière le plaisir de la lecture.

L'intégration des informations ne relève pas seulement des acquis culturels et des savoirs accumulés. Lorsque le texte comporte des informations qui sont plus éloignées de la culture du lecteur, il reste néanmoins accessible. A condition toutefois que l'on puisse s'appuyer sur une interprétation correcte de tous les "petits mots" qui articulent

les propositions ou les phrases entre elles (les connecteurs), moyen efficace de rassembler l'information en un tout cohérent. On en a surveillé l'emploi dans le langage oral au cours du cycle I. Dès le cycle II, ils devraient faire partie des premiers mots dont la forme graphique est mise en mémoire et reconnue automatiquement. Leur signification doit être sans cesse explorée dans la multiplicité de leurs emplois et l'enseignant doit corriger immédiatement toute interprétation du sens d'un texte qui en ferait un mauvais usage.

Dans le cadre des activités de lecture, la reformulation des passages antérieurement lus permet d'exercer au mieux la capacité d'intégration des informations. C'est le cas lorsqu'on demande aux élèves de se remémorer un texte étudié une première fois et sur lequel on revient quelques heures ou quelques jours plus tard. C'est aussi le cas, à l'occasion de chaque lecture, lorsqu'on se soucie d'en scander les différents moments par de brefs rappels de ce qui vient d'être lu. La reformulation intervient alors, de manière plus ou moins fréquente, tout au long du parcours du texte selon que les enfants sont plus ou moins avancés dans leur apprentissage et, plus encore, selon que le propos est plus ou moins loin de leurs connaissances.

Cette reformulation met en jeu, par ailleurs, un deuxième processus qui joue un rôle déterminant dans la compréhension : le passage d'une mémoire littérale à une mémoire plus générale des informations principales du texte. En effet, dès qu'on lit un texte long, on perd, au fur et à mesure qu'on avance dans celui-ci, la forme littérale du message. Lorsqu'on veut le reformuler, on emploie d'autres mots, on élimine certains détails, on regroupe plusieurs idées entre elles. Bref, "on résume" le texte. Sans cet effort de contraction de l'information, on ne pourrait parvenir à élaborer une signification qui tienne compte de tous les aspects du texte et pas seulement des derniers perçus. Cette activité est relativement facile lorsque le lecteur a une bonne connaissance de ce qui est évoqué dans le texte. Dans le cas contraire, elle devient très difficile. Le rôle de l'enseignant est alors déterminant. C'est lui qui aide l'apprenti lecteur à effectuer ce travail de synthèse progressive des idées forces. Sa part est plus ou moins grande selon le contenu et la difficulté du texte. Il reste essentiel pour le maître de montrer sans cesse qu'aucune lecture n'est possible si ce travail n'est pas correctement effectué.

La compréhension est donc un processus qui nécessite, de la part du lecteur, contrôle et régulation. L'avantage de l'écrit par rapport à l'oral réside dans le fait que le texte ne disparaît pas au fur et à mesure qu'il est perçu. On peut donc toujours revenir en arrière pour contrôler une impression, corriger une fausse interprétation, réarticuler deux idées entre elles. C'est ce qui explique qu'un bon lecteur modifie sans arrêt sa vitesse de lecture de manière à mieux cerner les difficultés qu'il rencontre. L'apprentissage de ce contrôle est important : l'enfant doit pouvoir prendre conscience de son efficacité sinon le pratiquer spontanément avant la fin du cycle II.

L'apprentissage de la lecture doit déboucher sur le plaisir de lire. Chacun sait que ce principe reste pour nombre d'enfants une visée bien lointaine. Certains ne se passionnent pas pour la lecture parce que l'effort que leur demande le traitement de l'information écrite est trop grand pour laisser place au plaisir du texte. Ce n'est pas parce qu'on les motivera qu'ils y parviendront, mais seulement s'ils se dotent d'une compétence suffisante. D'autres, qui lisent sans problème, n'aiment guère se confronter avec le monde des mots. On sait aujourd'hui que l'exemple est l'un des plus importants facteurs de la transmission de cette habitude culturelle. Dans les familles où les parents lisent beaucoup, quelles que soient leurs caractéristiques sociales ou économiques, les enfants sont fréquemment de grands lecteurs. Le rôle des enseignants est, lui aussi, décisif. Un enseignant qui lit, qui montre qu'il lit, qui parle de ses lectures, qui n'hésite pas à les insérer explicitement dans les activités de la classe, est un enseignant qui suscite la lecture autour de lui.

En définitive il en est de la lecture comme de l'écriture, c'est son extrême familiarité qui la rend efficace et agréable. Il est donc indispensable **que chaque enfant lise beaucoup et souvent.**

Cycle des approfondissements (Cycle III)

En ce qui concerne l'accès à la culture écrite, le cycle des approfondissements est à la fois un aboutissement et un point de départ. Un aboutissement puisqu'il est le dernier cycle de l'école élémentaire, celui pendant lequel chaque écolier doit parvenir à cette maîtrise instrumentale de l'écrit sans laquelle il ne pourra suivre avec profit les enseignements du collège. Un point de départ puisque ces années permettent aux grands élèves qui y accèdent, grâce au bénéfice des acquis des cycles antérieurs, de "travailler" déjà avec leurs capacités de lecteur et de scripteur et de s'initier de manière plus autonome à la culture qui les environne. Cela est particulièrement vrai de la lecture : jusqu'au cycle II, le jeune lecteur aime surtout découvrir dans les textes qu'il lit ce qu'il connaît déjà, les actions, les motivations, les émotions qui ont été déjà les siennes. A partir du cycle III, la lecture devient aussi pour lui un moyen d'accéder à des mondes nouveaux de connaissances ou d'émotions, à des interrogations encore étrangères à son expérience. Elle devient ainsi un véritable instrument d'enrichissement culturel.

Méthodologiquement, le cycle III se différencie du cycle II par la place qu'y prennent les apprentissages réflexifs. La grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, en devenant plus assurés, permettent un meilleur contrôle des activités de lecture et d'écriture. La compréhension fine des textes, lorsqu'elle est appuyée sur une connaissance plus claire de la langue et de son fonctionnement, est moins difficile et peut donc être exigée dans des cas moins rares qu'au cycle précédent. Dans les activités d'écriture, l'enseignant peut, plus fréquemment, demander aux enfants de tenir compte des attentes du lecteur potentiel et des contraintes qu'impliquent ces attentes. Il peut aussi les inciter à respecter, de manière fonctionnelle, les normes d'écritures convenant à des types de textes différents (narratifs, descriptifs, injonctifs, explicatifs).

Enfin, le cycle III se différencie des autres cycles en ce qu'il est encadré, depuis plusieurs années, par **deux dispositifs d'évaluation nationale**, maintenant familiers des enseignants. Grâce aux épreuves de CE2 et aux investigations complémentaires que conduisent les maîtres, on peut ainsi **mettre en évidence les difficultés spécifiques de tel ou tel enfant** en début de cycle et, donc, organiser les activités qui aideront à leur résolution. **Le projet d'école** doit en tenir compte et offrir les meilleurs dispositifs, individuels ou collectifs, dans le cadre de la classe ou dans des ateliers aménagés à cet usage, **pour faciliter ces rattrapages.** Par ailleurs, les résultats des évaluations en début de 6^e permettent d'adapter les moyens mis en œuvre pour accéder aux objectifs de fin de cycle aux réalités d'un groupe scolaire ou d'un quartier. Ils délimitent les points sur lesquels il convient **d'être vigilant de façon préventive.**

Ainsi, les approfondissements du cycle III concernent les trois grands domaines de l'activité langagière selon que l'élève parle, écrit ou lit. En matière de langue orale, ce sont les pratiques qui deviendront nécessaires au collège qui doivent orienter la vigilance des maîtres (voir section I : "Maîtriser le langage et ses usages"). En matière de production d'écrits, il faut viser d'abord à rendre disponibles et stables les apprentissages du cycle II en accroissant peu à peu les exigences de longueur et de correction. Il convient, ensuite, de faire découvrir de nouveaux registres d'écriture et, enfin, de faire prendre conscience des procédures d'autocorrection nécessaires pour la mise au net des textes (voir section 2 : "Devenir plus autonome dans la production des textes écrits" et section 3 : "Disposer d'une écriture manuscrite efficace et s'initier à l'édition des textes"). En matière de lecture, l'enrichissement du répertoire proposé aux élèves, en particulier par des œuvres de type documentaire ou littéraire, exige que le travail de la compréhension soit poursuivi sur des textes plus difficiles et plus longs (voir section 4 : "Élargir le champ des lectures possibles" et section 5 : "S'initier

par la lecture et l'écriture à la fréquentation des œuvres littéraires").

Les activités réflexives (orthographe, grammaire, vocabulaire) ne sont, pas plus qu'au cycle II, traitées pour elles-mêmes ici. Cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'elles ne doivent pas faire l'objet d'exercices et de progressions spécifiques. On se reportera aux programmes en vigueur et au tableau des compétences attendues en fin de cycle pour les mettre en œuvre. En revanche, chaque fois qu'il est nécessaire, les présentes recommandations signalent comment elles s'articulent avec les activités de lecture et d'écriture et s'intègrent aux apprentissages proposés.

Il convient en effet de rappeler que **l'apprentissage de la grammaire ne peut être considéré comme une fin en soi.** Une liaison étroite doit s'établir entre l'observation du système de la langue et les activités de production et de compréhension des textes. Qu'il s'agisse de l'écrit ou de l'oral, **l'attitude réflexive est au service de l'amélioration de l'expression.** Quant au contenu de l'enseignement grammatical, il est en relation directe avec les difficultés rencontrées par les élèves dans leur cheminement vers la maîtrise du langage. Il est ainsi possible de distinguer **deux grands ensembles de phénomènes** qui doivent particulièrement retenir l'attention des maîtres :

- les faits de langue qui entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion du texte (par exemple les anaphores, les connecteurs, les marques d'énonciation, les indices temporels...);
- les faits de langue qui donnent à la phrase sa grammaticalité (par exemple les phénomènes d'accord, la construction des compléments...).

Ces deux dimensions doivent être prises en considération dans une approche progressive qui relie l'observation des phénomènes linguistiques à la pratique des textes.

1. - MAÎTRISER LE LANGAGE ET SES USAGES

L'enfant de huit ans n'a plus, sauf exception relevant d'interventions spécialisées, de problèmes de communication dans des situations ordinaires de la vie courante. Par contre, il ne sait pas toujours mettre ses capacités verbales au service des activités scolaires. Ainsi, il doit apprendre à être à l'aise dans des situations collectives où le langage ne sert pas seulement à agir ou à manifester un désir ou une émotion mais, plutôt, à exposer, à expliquer et à convaincre. L'école, parce qu'elle est un lieu de formation intellectuelle et d'instruction, nécessite en effet un langage plus abstrait que celui de la vie quotidienne, elle en a un usage moins utilitaire, plus complexe.

Autrefois, la participation des élèves à la communication verbale qui avait lieu dans la classe se limitait souvent aux seules réponses aux questions qui leur étaient posées ou... à des bavardages. Les instructions officielles de 1972 ont introduit l'exigence d'entraînements à l'expression et à la communication qui restent encore des situations pédagogiques rares, faute d'exercices spécifiques permettant de les mettre en œuvre, faute aussi de perspectives claires sur les objectifs poursuivis. En dehors du moment d'expression collective, fréquent en cycles I et II, c'est à l'occasion des comptes rendus de travail en groupe que les enfants sont amenés à exposer une démarche, justifier des résultats, répondre à des objections. C'est là un aspect important de l'accès à la maîtrise du langage qui doit être exercé dans toutes les disciplines. Dans le cadre du cycle III, on peut mettre en œuvre des situations de communication où les élèves s'initient à questionner autant qu'à répondre, à discuter avec des camarades sur un sujet précis en écoutant les critiques et en cherchant à justifier les réponses. On peut également permettre à chaque enfant de s'initier à des techniques de prise de parole individuelles ou collectives comme l'exposé, le compte rendu, le récit oral, le conte.

L'école est aussi **un lieu de vie collective**, régi par des règles. L'enfant doit s'y confronter aux conflits inévitables qu'engendre la vie en commun tout en apprenant le respect d'autrui. Il doit aussi y éprouver sa liberté dans le cadre des contraintes de la loi collective. Là encore, c'est le **langage** qui lui **permet de dépasser la violence** des gestes et des comportements, qui lui **assure un espace de discussion et de confron-**

tation. Encore faut-il qu'il en ait un usage suffisamment efficace. Il existe des formes d'organisation de la vie en classe qui facilitent l'apprentissage des usages réglés de la discussion. Il revient au maître d'organiser, chaque fois que nécessaire, des situations où l'initiation à la vie démocratique puisse s'exercer. Lorsqu'il s'agit de prendre en commun une décision, d'opérer un choix, de prévoir des actions avenir, d'évaluer des situations passées, chaque enfant apprend à motiver de manière raisonnable ses prises de position et à être attentif aux prises de position d'autrui. Il est souhaitable qu'il substitue progressivement l'argumentation au simple désir de s'imposer par la véhémence ou la séduction. Il en est de même dans les conversations en petit groupe ou en grand groupe. Elles prennent tout leur intérêt pédagogique, non seulement par la richesse des échanges, mais aussi par la capacité de chacun à faire avancer l'œuvre collective. C'est là une rude discipline qui mérite d'être travaillée dès l'école élémentaire.

Dans tous les cas, et c'est ce qui importe, chaque enfant se sera **confronté à des points de vue différents** des siens, il aura **anticipé sur la compréhension de son message par d'autres** ; bref il aura appris à se déprendre de son seul jugement. N'est-ce pas la démarche même du lecteur comme celle du producteur de textes ?

2. - DEVENIR PLUS AUTONOME DANS LA PRODUCTION DES TEXTES ÉCRITS

Au cours des cycles précédents, les élèves ont été initiés à la production de textes. Ils ont commencé à en découvrir les contraintes et les règles, même s'il ne leur est pas possible, encore, de les mettre en œuvre de manière autonome. Tout au long des trois années qui vont se succéder, ils ont à conquérir cette **autonomie** et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, **les contraintes des différents types de textes** qu'ils peuvent être amenés à écrire. Il leur reste aussi - et c'est là un programme délicat - à se doter **d'une langue écrite correcte** et **d'une orthographe assurée**, dans les limites de ce qu'on doit attendre d'un élève de l'école élémentaire.

2.1. - Trois étapes dans l'apprentissage

Une bonne programmation des activités d'écriture en cycle III peut s'ordonner autour de trois types de situations d'apprentissage : la restitution par écrit de textes lus ou mémorisés, la transformation de textes supports et l'élaboration pleine et entière d'un écrit. Elles doivent être menées en parallèle et permettent, à propos de chaque type de texte, une conquête progressive de l'autonomie, tant dans la mise en ordre des idées que dans la production du texte lui-même.

La première s'apparente à ce que l'on a longtemps dénommé la reconstitution de texte et se donne pour objectif la restitution, par écrit, d'un texte antérieurement lu ou travaillé. Dans sa forme la plus simple, il peut s'agir d'une autodictée (on s'attache plutôt aux aspects orthographiques de la mise en mots), à condition toutefois que l'exercice porte sur un véritable texte, pas trop court et possédant une unité et des valeurs esthétiques ou informatives propres. Dans ce cas, cependant, l'exercice reste individuel et s'apparente plutôt à une évaluation. Transformé en exercice collectif, il devient une situation d'apprentissage qui donne l'occasion de nombreux échanges de points de vue, de justifications ou de réfutations des divers choix proposés. Alors qu'au cycle II, on aura particulièrement entraîné la mémorisation des textes présentés oralement, on pourra au cycle III et en se fondant sur ces capacités préalablement acquises, viser plus particulièrement la restitution proprement dite, c'est-à-dire la recherche en mémoire, le contrôle des souvenirs réactivés, la cohérence et la plausibilité des propositions. C'est dans cet esprit qu'on peut prolonger la classique reconstitution de texte. On sait qu'elle est conçue comme l'effacement progressif d'une écriture consignée sur le tableau au fur et à mesure que le texte est mis en mémoire par la classe. On peut en inverser le déroulement et, travaillant sur un texte déjà mémorisé sans pour autant qu'il

ait été appris par cœur, le **reconstruire collectivement par écrit** de manière logique et ordonnée. On en retrouve d'abord la charpente générale, puis les idées qui résument chacune des parties ; on note à leur place les fragments d'énoncés qui reviennent les premiers en mémoire et, progressivement, on tente de retrouver la formulation littérale de l'ensemble du texte. Les **textes-puzzles**, qui ont été mis à l'honneur depuis une quinzaine d'années, sont certainement de bons instruments pour aller dans le même sens. Il suffit qu'on se soucie autant des **discussions que produisent les essais et les erreurs** que du résultat obtenu (un texte exactement reconstitué).

Il en est de même pour **l'orthographe :** une **autodictée collective** (on entend par là la transcription au tableau d'un texte su de tous par un élève ou par le maître sous la dictée du grand groupe ou d'un petit groupe) peut être un meilleur exercice d'apprentissage qu'une autodictée individuelle, particulièrement lorsqu'elle donne lieu à des **confrontations** entre élèves à propos de chacune des difficultés rencontrées.

Les textes travaillés de cette manière deviennent des réservoirs de solutions aux problèmes que l'écriture autonome et inventive ne manque jamais de poser. Chacun sait combien ceux qui font profession d'écriture littéraire possèdent un capital prodigieux d'œuvres ou de fragments d'oeuvres ainsi mémorisés. L'écriture documentaire bénéficie aussi de ces savoirs accumulés. Cela a été longtemps, à l'école, une fonction implicite des résumés de leçons appris par cœur. En mettant en mémoire et en sachant retrouver dans celle-ci des textes informatifs - qui peuvent être plus longs et plus variés que de simples résumés -, l'enfant s'initie progressivement à des modes d'écriture spécifiques de chacun des champs disciplinaires. Il apprend à mieux lire ses manuels ou ses documents et, surtout, à mieux saisir les contraintes d'écriture que requièrent par exemple l'histoire, les sciences ou les mathématiques. En un mot, il se prépare à la rédaction des devoirs écrits du collège.

Ce type d'activité se prolonge naturellement par l'ensemble de celles qui permettent la transformation de textes déjà existants. Il peut s'agir d'en utiliser des fragments plus ou moins importants dans des constructions nouvelles ou de trouver des mots et des expressions différents pour transmettre des informations ou des sentiments identiques. Il peut s'agir encore de développer un texte bref, d'abréger un texte long, de donner une nouvelle version d'un récit en changeant de héros, de point de vue, d'énonciateur, de lieu ou de temps, etc. Dans le cadre du cycle II, les enfants ont appris à se servir des textes disponibles dans la classe comme autant de répertoires d'énoncés tout faits. Ils savent copier, ici un mot, là une proposition, voire une ou plusieurs phrases pour venir à bout de leur projet d'écriture. Les productions restent souvent proches des textes sources utilisés. Les élèves peuvent maintenant s'écarter davantage de ces modèles puisqu'ils disposent d'une orthographe lexicale et morphosyntaxique plus autonome et puisqu'ils maîtrisent mieux la construction de leurs énoncés.

Le texte documentaire est un bon support pour aller plus avant. Les enseignants ne doivent pas oublier, en effet, que toutes les activités rédactionnelles qui accompagnent les apprentissages disciplinaires (en histoire, en géographie, en sciences, en technologie et même en mathématiques) font pleinement partie des activités de production de textes et contribuent à accroître la maîtrise de la langue tout autant que celle des connaissances nouvellement acquises. À l'occasion d'une enquête, du compte rendu d'une observation, de la production d'un petit livret sur un sujet précis, d'un dossier ou d'une rapide exposition, le recours à une documentation écrite devient nécessaire et souhaitable. Dans la mesure où la prise de notes et le résumé sont encore des activités difficiles, le maître aide à repérer les paragraphes qui peuvent devenir des textes sources pour une écriture individuelle ou en petit groupe. Le passage de la copie à la paraphrase, c'est-à-dire à la reformulation, est progressivement encouragé. Parmi toutes les reformulations possibles d'un même énoncé documentaire, il faut souligner celles qui distinguent le mieux les idées principales, intègrent le plus grand nombre d'informations. En cours de cycle, les enfants deviennent capables de dégager, de manière explicite, d'abord collectivement puis, progressivement, de manière plus autonome, le noyau d'information que contient un paragraphe. Il est alors possible de les diriger progressivement vers les reformulations spécifiques du résumé. Ce dernier n'est jamais

définitivement acquis, pas plus à l'école élémentaire qu'au collège ou au lycée. Il faudra, chaque fois que l'on s'initiera à de nouveaux types de textes, remettre en œuvre ce travail patient.

Des transformations peuvent aussi être réalisées sur **des textes de fiction** ou des textes de type **poétique.** Les ateliers d'écriture ont proposé de nombreuses formules permettant de travailler tant la forme que le contenu du texte. Les pastiches, par exemple, peuvent être très largement utilisés.

Reste la production d'un texte original. Elle peut relever de l'invention proprement dite : l'élève doit alors imaginer ce qu'il souhaite écrire, c'est-à-dire réunir et organiser les éléments constituants du texte (un récit, un conte, une description fictionnelle, etc.). Elle peut aussi être, par exemple dans le cas d'un reportage ou d'un compte rendu, orientée vers la représentation d'une situation ou d'un événement réel : le rédacteur doit alors prendre la distance nécessaire pour sélectionner les informations pertinentes et les organiser en fonction du type de texte envisagé et des lectures que l'on souhaite en voir faire. Tout le travail qui a été fait dans les cycles précédents peut maintenant porter ses fruits. En cours de cycle III, les enfants deviennent en effet capables d'une écriture plus efficace : elle conjugue écriture manuscrite, orthographe, recherche des mots et des enchaînements adéquats, invention et organisation des idées. Certes, chacun de ces aspects continue à être travaillé pour lui-même, en petit ou en grand groupe, de manière à permettre des interactions entre enfants d'une part, entre adulte et enfants d'autre part. En prenant à sa charge certaines de ces composantes de la production de textes (par exemple l'orthographe ou encore l'organisation générale des idées), le maître les neutralise et permet aux enfants de travailler de manière approfondie sur celles, qu'au contraire, il a voulu privilégier. Cette approche analytique des difficultés dans des exercices où, cependant, la finalité reste toujours d'écrire un "vrai" texte, est nécessaire tout au long du cycle III et même au-delà. Elle doit être prioritaire chaque fois que l'on aborde un nouveau type de texte.

2.2. - Apprendre à organiser un texte

D'une manière générale, on peut privilégier l'une des deux composantes essentielles de l'activité rédactionnelle : tantôt **l'organisation du texte** (sa planification), tantôt **le travail d'écriture proprement dit** (la mise en mots).

Dans le premier cas, il s'agit d'abord de **définir** de manière explicite l'objectif que l'on vise, c'est-à-dire la situation de communication écrite qui est en jeu, le destinataire du texte, l'usage attendu de ce dernier et ses finalités spécifiques, qu'elles soient fonctionnelles ou esthétiques. Une trame générale peut alors être collectivement construite, un cadre très large qui corresponde à ces objectifs. On peut ensuite demander au grand groupe ou à des petits groupes distincts de se livrer à une recherche, la plus exhaustive possible de ce que le texte devra transmettre à ses lecteurs (des informations, des émotions, des injonctions ou des arguments selon les cas). Déjà, à cette occasion, le scénario, l'argumentaire, le plan du texte s'élaborent selon une première préfiguration. Un travail de discussion, appuyé sur ces matériaux, va permettre de vérifier que l'on a respecté les consignes. Dans la plupart des cas, des réajustements sont nécessaires. Ils doivent être proposés et justifiés. Ce type de travail s'appuie sur des traces écrites (au tableau mural ou sur tableau de papier) de toutes les propositions faites. Les réagencements doivent être matérialisés par des déplacements de feuilles, des découpages, des collages. Les contenus ainsi formulés et mis en ordre sont autant de morceaux d'écriture qui pourront être réutilisés ou qui devront être, au contraire, réécrits ultérieurement.

Ces activités pourraient sans doute être préparées par **des exercices spéci- fiques,** mais il n'existe pas encore de tradition scolaire dans ce domaine. On ne s'étonnera donc pas de ne pas les rencontrer dans les pages des manuels scolaires de français
du cycle III. C'est une raison supplémentaire pour y accorder toute l'attention nécessaire.
Quand l'organisation du texte est enfin satisfaisante, il reste encore à l'écrire.

2.3. - Le travail d'écriture

Le travail d'écriture proprement dit (la mise en mots) a donné lieu ces dernières années, contrairement aux activités de planification, à de **nombreuses batteries** d'exercices. Il s'agit dans la plupart des cas de continuer un texte dont on a donné l'amorce, d'en écrire un sur la base d'une trame offerte ou extraite d'un texte précédemment lu. Quelquefois, on y ajoute des contraintes formelles afin de guider la tâche de l'apprenti écrivain.

Lorsqu'on proposera aux enfants des exercices de ce type, il conviendra **d'être attentif**, tout au long du cycle III, **au fonctionnement** des expressions que les grammairiens appellent **des anaphores.** Ce sont des mots ou des suites de mots qui, renvoyant à une expression présente en un autre point du texte, sont souvent perçues comme évitant des "répétitions". En fait, ce sont des aspects essentiels du processus par lequel se construit **la cohésion entre tous les constituants de ce texte.**

Deux grands types d'anaphores peuvent se rencontrer dans les textes ou, plus généralement, dans les discours : celles qui utilisent des raccourcis dans l'expression (comme l'ellipse) et celles qui utilisent des processus de substitution (comme, par exemple, certains pronoms). Chacune d'entre elles présente des difficultés spécifiques, aussi bien en lecture lorsqu'il faut l'interpréter correctement qu'en production écrite lorsqu'il est nécessaire de la mettre en œuvre. Les maîtres doivent donc être particulièrement attentifs à leur usage, prêts à corriger un mauvais emploi ou à induire une utilisation pertinente. Il ne s'agit pas, bien évidemment, d'en faire l'objet d'une leçon explicite de grammaire.

Les ellipses jouent sur deux phrases ou deux propositions concomitantes, le plus souvent coordonnées ("Marie a dessiné un avion et Paul une voiture"). Leur fonction de cohésion est manifeste et peut être parfaitement sentie par les enfants dans des activités de travail sur brouillon, dans des corrections d'un premier jet d'écriture. Les constructions qui peuvent être ainsi produites sont très nombreuses et très variées selon la nature du constituant non repris dans la seconde proposition. En découvrir de nouvelles, en rendre l'usage facile et pertinent sont des objectifs importants de la maîtrise de la langue au cycle III.

Les autres types d'anaphores sont des moyens de se référer à un individu, un objet, un fait ou une idée déjà évoqués dans le texte ou le discours. La cohésion n'est plus d'ordre syntaxique comme précédemment, mais renvoie cette fois au domaine d'expérience que le texte exprime. C'est celui-ci - les spécialistes le dénomment le "référent" du discours - qui constitue l'élément fédérateur des énoncés successifs. Ce processus fonctionne lorsque, par exemple, le rédacteur souhaite indiquer au lecteur que l'épisode que l'on raconte met en scène des personnages déjà rencontrés et qu'il n'est plus nécessaire de présenter ("Un enfant..."/"il..."). Les formes les plus courantes de ces reprises par lesquelles se constitue la cohésion du texte sont les pronoms personnels de troisième personne. Les enfants doivent apprendre qu'on ne peut les employer directement sans avoir déjà présenté ce ou celui qu'ils désignent. Ils doivent aussi apprendre qu'un usage maladroit produit des ambiguïtés que le lecteur ne pourra plus interpréter. Les pronoms relatifs ont un rôle identique, mais ils ne peuvent fonctionner qu'à distance immédiate de leur antécédent (contrairement aux pronoms personnels). Les définis et les démonstratifs jouent sur la répétition d'un même nom ("Un renard..."/"ce renard..." ou encore "Un renard..."/"le renard..."), mais peuvent aussi se compliquer du passage à un nom plus général ("Un renard..."/"cet animal...") ou même à un terme induit par le contexte ("Un renard..."/"ce traître..."). La cohésion peut aussi être introduite sur l'ensemble des éléments constitutifs d'un même domaine d'expérience. Le premier est introduit par l'indéfini ("Un cirque..."), les suivants par des définis ("les lions...", "les acrobates..."). Le possessif permet le même type d'effet ("Un cirque...", "sa ménagerie...", "son directeur..."). La reprise peut se faire aussi par des adverbes de temps ("... à ce moment-là...") ou de lieu ("... là-bas...") qui renvoient aux repères spatiotemporels qui ont été précédemment installés dans le texte.

L'anaphore n'est pas le seul moyen de donner de la cohésion à un texte. Les marques temporelles (présent, passé, futur) comme les marques aspectuelles (temps composés, temps simples) qui permettent de situer un événement par rapport à un autre ont un rôle identique. Il en est de même des mots de liaison ou connecteurs ("mais", "parce que", "en effet", "cependant", ...) qui marquent le rapport introduit par celui qui parle ou qui écrit entre les énoncés qu'il produit. Très fréquents dans les textes explicatifs, argumentatifs ou même simplement informatifs, ces éléments articulent le propos en lui conférant une orientation globale sans laquelle il apparaîtrait sous la forme d'une iuxtaposition d'énoncés sans architecture et sans suite. L'étude des mots de liaison, comme celle des marques temporelles ou, plus généralement, des anaphores, ne saurait se réduire à leur étiquetage grammatical. Il convient d'attirer l'attention des enfants sur leur fonctionnement, de reprendre des emplois fautifs ou maladroits, d'aider à enrichir le répertoire de ceux qui seront spontanément utilisés dans la production de textes. Au fur et à mesure que les élèves sont amenés à écrire des textes de plus en plus longs et élaborés, les problèmes posés par la cohésion sont mis en évidence et, autant que possible, correctement résolus. Tout ne peut, évidemment, être travaillé en même temps. Une répartition adéquate, laissant à la première année du cycle III les phénomènes les plus productifs (pronoms personnels, déterminants du nom et temps du verbe, par exemple) et abordant les autres au fur et à mesure que les enfants deviennent plus assurés, devra être mise en place. Le conseil des maîtres du cycle est le lieu privilégié de cette réflexion.

Toutes les activités qui visent à fractionner la charge de travail de l'élève pour lui faciliter l'approfondissement de tel ou tel aspect de l'apprentissage, sans pour autant lui faire perdre de vue la finalité de la production envisagée, doivent donc être privilégiées. Il en est de même de celles qui lui permettent de **prendre une certaine distance à l'égard de la tâche** qu'il est en train de mener à bien. L'élaboration et l'utilisation d'outils qui rendent moins complexe l'explicitation des critères de fonctionnement des textes et de l'acte d'écriture vont dans ce sens.

Ainsi, mis en situation de produire un nouveau type de texte, les enfants peuvent rechercher dans la lecture d'écrits similaires les contraintes auxquelles ils devront obéir. Dans quelles situations ce type de texte est-il produit ? Quel est son mode d'organisation ? Est-ce que ce type de texte implique l'emploi d'un lexique spécifique ? Est-ce que certains éléments grammaticaux y sont plus souvent employés ? Est-ce qu'il interdit l'emploi de certains pronoms, de certains temps ? Ces critères de fonctionnement consignés sur une fiche ou un panneau aide-mémoire, complétés ou mis en ordre au cours des diverses séances de lecture, constituent un instrument collectivement élaboré qui reste à la disposition de la classe ou de chaque enfant pris individuellement lorsqu'une activité de production de texte est mise en place. D'une manière générale, quelle que soit sa forme (liste de critères, schéma d'organisation, tableau de synthèse...), l'outil ainsi construit tend à structurer les connaissances produites par les élèves. Ses fonctions diffèrent selon le moment où il est utilisé. Au début de l'activité rédactionnelle, il aide l'élève à planifier la tâche ; en cours d'écriture, il réqule et soutient la mise en mots ; lorsque le texte est terminé, il fournit des critères pour la relecture et la réécriture des parties jugées inadéquates.

Ainsi armés, les élèves peuvent aborder la rédaction **d'un texte suffisamment long** pour que se manifestent de véritables difficultés. En apprenant à les résoudre, ils commencent alors à cheminer vers une plus grande autonomie. Il est important, à cette occasion, de **ne pas laisser chaque enfant seul devant sa feuille.** Si certains peuvent travailler sans aide, d'autres - et ce sont les plus nombreux - ont besoin que le maître accompagne le travail de premier jet et intervienne sur certaines difficultés (orthographiques, lexicales ou syntaxiques) au moment même où elles se présentent. Cela signifie que, dans le cadre du projet d'école, il est nécessaire de prévoir des moments d'écriture où un maître peut prendre en charge **un petit groupe d'élèves,** ceux, précisément, qui doivent être le plus aidés.

Il faut aussi apprendre à chacun **l'usage du brouillon.** Trop fréquemment, les enfants imaginent qu'il ne sert qu'à se passer de tout effort calligraphique et orthographique avant la copie au net. Rares sont ceux qui savent **améliorer la mise en mots** du

texte grâce au **raturage** et à la **réécriture**. Pour conduire chaque élève à se servir au mieux de son brouillon, on peut utilement mettre en place un partage du travail (échange des manuscrits au sein de la classe, amélioration à plusieurs d'une écriture individuelle antérieure sur la base de critères de relecture établis en commun, etc.). Le premier scripteur a ainsi la possibilité de porter un regard neuf sur son texte lorsqu'il lui revient avec des propositions de modifications d'un camarade ou d'un groupe de camarades.

Tous ces exercices doivent conduire l'élève, par le biais **d'une distanciation progressivement acquise** à l'égard de sa propre écriture, à une attitude **d'autoévaluation** active de toute activité rédactionnelle. Le maître peut à son tour entrer dans le jeu et conduire cette écriture collective un peu plus avant. Lorsqu'un texte parvient à un degré suffisant d'élaboration, il doit être **édité**, c'est-à-dire calligraphié ou dactylographié de manière à ce que son destinataire puisse en prendre connaissance de manière aisée. Là encore, un partage du travail est possible. Le traitement de texte peut être un bon instrument, à condition qu'on en ait permis une appropriation technique suffisante. On le voit, écrire un texte est **un travail long.** Quelles que soient les modalités pédagogiques mises en œuvre, **une seule séance de travail ne saurait suffire.**

Ces apprentissages doivent être construits à la fois sur des textes narratifs et descriptifs, qu'ils se réfèrent à des expériences réelles ou à l'imaginaire. Certaines formes littéraires peuvent être travaillées pour elles-mêmes et donner lieu à des progressions spécifiques. C'est le cas du récit. C'est aussi le cas du conte pour lequel on dispose de modèles d'analyse structurale suffisamment adaptés à des apprentissages didactiques pour que les élèves puissent s'en servir à leur tour dans des situations de production. Le portrait qui intervient dans la plupart des textes narratifs passionne les enfants. Programmé sur l'ensemble du cycle, il permet de passer aisément de la correspondance à l'écriture autobiographique, du jeu poétique au récit ou à la nouvelle, du portrait de soi ou d'un proche au portrait de fiction. Le compte rendu d'enquête, le relevé d'observations, le rapport sont des façons de s'initier aux textes scientifiques et techniques. Ils peuvent faire eux aussi l'objet d'une progression, particulièrement si on y ajoute, lors de l'édition, l'ensemble des problèmes posés par l'illustration documentaire, les schémas et les graphiques, les cartes, etc. Du côté des textes destinés à faire agir ou à guider l'action, le mode d'emploi, la recette, la consigne, l'énoncé de problème doivent aussi être travaillés dans le cadre des disciplines où ils sont en usage. La publicité, quant à elle, permet de rencontrer des textes du même type (elle est destinée à déclencher un geste d'achat ou une action), mais aussi les formes les plus classiques de la rhétorique, voire de l'écriture poétique. Pour cette dernière, on dispose de nombreux exercices et situations pédagogiques qui peuvent être facilement mis en œuvre dans la classe. Il convient de ne pas oublier le texte dramatique et de ne pas se contenter, à ce propos, des discours rapportés dans les récits. L'écriture destinée au théâtre comporte des spécificités qui doivent être travaillées. Du même côté, le dialogue (sous la forme de l'entretien) peut permettre d'aborder une activité rédactionnelle dont l'enjeu n'est pas l'avancement d'une intrique ou d'une situation dramatique mais, plus simplement, la transmission d'informations.

Tous ces types de textes ne peuvent être travaillés de manière identique. Le choix de ceux qui seront plus approfondis relève des décisions de l'équipe des maîtres du cycle.

3. - DISPOSER D'UNE ÉCRITURE MANUSCRITE EFFICACE ET S'INI-TIER À L'ÉDITION DES TEXTES

Au cycle II, l'accent avait été mis sur l'obtention d'une capacité d'écriture suffisamment maîtrisée pour qu'elle ne fatigue ni la main ni l'attention.

Au cycle III, on permettra à l'enfant de **disposer de plusieurs types d'écriture manuscrite** selon l'activité à laquelle il se livre. Il doit en effet posséder **une cursive** qui ne pose aucun problème de lecture ou de relecture. C'est celle qu'il emploie pour travailler au brouillon, pour prendre des notes par copie, pour fixer rapidement un mot ou une phrase. Elle doit devenir **de plus en plus rapide** sans jamais perdre sa lisibilité.

En revanche, lorsqu'il s'adresse à quelqu'un, dans une lettre, dans un devoir ou dans un document de travail en groupe, l'élève du cycle III doit se soucier d'être lu par autrui et, dans ce cas, ralentir la main pour produire **une écriture parfaitement claire.** On peut mettre en évidence, lors des échanges de textes entre enfants, les problèmes de lecture que posent certaines licences dans le tracé des lettres ou dans leur enchaînement et expérimenter les corrections à apporter.

Enfin, l'élève de cycle III doit se doter de **plusieurs familles d'écriture manus-crite** pour pouvoir les utiliser dans la mise en page des textes qu'il édite : majuscules correspondant à son écriture cursive (c'est en général une anglaise un peu penchée), minuscules et majuscules romaines semblables à celles qu'on utilise dans l'imprimerie (le script). Pour chacune de ces écritures, il n'est pas inutile d'apprendre à **varier la taille des lettres** en fonction des usages qu'on veut en faire. On peut aussi, à l'occasion des activités de dessin, **s'initier aux plaisirs du maniement de la plume**, au tracé des pleins et des déliés et aux volutes de la calligraphie. De nombreux traités et des instruments sont aujourd'hui disponibles grâce à la nouvelle vogue de cet art chez les graphistes.

L'objectif de ces derniers types d'activités réside dans la nécessité d'apprendre à éditer les textes les plus aboutis produits dans la classe. Par "éditer", il faut entendre mettre en page ou mettre en livret un écrit destiné à circuler hors de la classe ou encore à être conservé pour être ultérieurement relu. Répartir le texte en unités graphiques, prévoir les illustrations ou les schémas, les disposer sur l'ensemble des pages (faire ce que les spécialistes appellent un "chemin de fer"), se soucier ensuite de la réalisation de chaque page en répartissant les blancs (marges à droite et à gauche, en-têtes et bas de page, espace entre les paragraphes) entre les blocs de texte (qu'on peut avoir justifiés), prévoir les titres et intertitres, les hiérarchiser par l'utilisation de différentes écritures ou de différents types de soulignage, faciliter la lisibilité du texte par l'usage de fléchages divers (mentions marginales, manchettes, changements de caractère, soulignages, utilisation d'encadrés, etc.), mettre enfin en écriture le projet ainsi défini sans oublier de prévoir la couverture, l'assemblage des cahiers, leur reliure éventuelle : voilà les tâches successives d'une activité qui passionne toujours les enfants. Un tel travail, bien évidemment collectif, permet de profiter de toutes les aptitudes dans un groupe hétérogène. Il ne doit cependant pas être conçu comme une activité exceptionnelle, débouchant toujours sur des objets de grande qualité. Mis en oeuvre de manière réqulière et sans excès, il est une excellente initiation à la lecture.

Si l'on dispose d'une imprimerie scolaire ou d'un système de traitement de texte et d'une imprimante, on peut jouer alternativement des possibilités qu'offrent ces instruments pour **initier les enfants à la réalité de l'imprimé** sans négliger pour autant le manuscrit.

Le livre (recueil de nouvelles ou de contes, album illustré, roman, documentaire) peut ainsi être redécouvert dans ses procédures de fabrication ; il en est de même du périodique (journal pour enfant ou quotidien) qui pose des problèmes spécifiques (organisation de la "une", titrages et manchettes, renvois, etc.). Pour chacun, on s'initiera donc à des modes très différents de mise en page et d'organisation de l'information. C'est l'occasion de comprendre comment sont faits les livres ou les journaux que l'on a tenus en main depuis la première enfance. C'est aussi l'occasion de s'initier à un vocabulaire qui reviendra souvent dans les consignes ou les discussions en classe. Une visite dans une imprimerie ou dans un atelier de fabrication, lorsqu'elle est possible, permet de confirmer les savoirs acquis.

On n'oubliera pas, enfin, que l'enfant scolarisé au cycle III continue sa croissance osseuse et reste très sensible aux **effets produits par de mauvaises postures.** L'inadéquation de la hauteur du siège et de la table à sa taille sont souvent les causes directes des mauvaises positions qu'il adopte pour écrire ou lire. Il appartient au maître d'y veiller et, si nécessaire, de demander conseil au médecin scolaire pour tel ou tel enfant posant des problèmes particuliers.

4. - ÉLARGIR LE CHAMP DES LECTURES POSSIBLES

Au cycle des approfondissements, l'enfant est devenu, dans la plupart des cas, un lecteur. Cela ne signifie pas, pour autant, que sa lecture soit une pratique spontanée ayant trouvé sa forme définitive. Les "savoir-faire" construits antérieurement évoluent fortement entre huit et douze ans. Une observation attentive montre qu'il ne s'agit pas de l'effet de simples accumulations de connaissances, mais plutôt de transformations importantes des différents types de capacités mises en jeu. Une aide efficace peut être apportée au cycle des approfondissements pour que cette nouvelle étape débouche sur un "savoir-lire" plus élaboré, mieux adapté aux exigences qui sont devenues les nôtres. Trois domaines au moins doivent toujours faire l'objet d'entraînements systématiques : la reconnaissance des mots et la connaissance du système de codage graphophonologique, la compréhension des textes difficiles ou des textes longs, la diversification et l'enrichissement des stratégies de lecture.

4.1. - De la reconnaissance des mots à l'explicitation du système orthographique

A son entrée dans le cycle des approfondissements, l'enfant est censé maîtriser les problèmes du déchiffrage. Cela ne signifie pas, pour autant, que l'identification des mots - de tous les mots - s'effectue de manière sûre et sans effort. En fait, l'enfant de 8-9 ans continue d'accroître le capital de mots mis en mémoire. Dans ses lectures, il les reconnaît d'autant plus aisément qu'il les rencontre plus souvent. Il faut donc poursuivre le travail commencé en cycle II en programmant des lectures plus difficiles. Les tables de fréquence des mots peuvent être des guides appréciables. Dans la mesure où elles hiérarchisent les mots du vocabulaire courant et non celui des lexiques spécialisés de tel ou tel domaine scientifique ou technique, elles permettent de ne pas confondre texte difficile à lire et texte portant sur des savoirs spécialisés. Il faut aussi ordonner les textes proposés à la classe de manière à ce que ces mots soient rencontrés à plusieurs reprises dans des contextes différents. Il n'est certainement pas inutile que chaque enfant puisse prendre conscience de l'évolution de son répertoire mental. Il peut, dans ce but, noter dans un carnet les mots sur lesquels il "bute" fréquemment et les rayer, ensuite, lorsqu'il parvient à les reconnaître immédiatement ; ceci à condition, évidemment, que ces difficultés soient devenues moins nombreuses qu'en cycle II. Dans le même esprit, les grandes classes de l'école élémentaire peuvent être mises à profit pour aborder les relations rares mais régulières entre phonèmes et graphèmes, qui peuvent être distinguées des véritables exceptions. Les manuels scolaires proposent à cet effet des exercices permettant de s'entraîner à distinguer rapidement des mots identiques à une lettre ou deux près. Ils peuvent être utilement proposés jusqu'à la fin du cycle III.

C'est certainement au cycle III qu'une exploration plus systématique de l'ensemble du code alphabétique devient utile. Une initiation à l'alphabet phonétique international (A.P.I.), dont l'usage est maintenant répandu dans les dictionnaires, peut y aider. La recherche de toutes les manières de coder un phonème ou, à l'inverse, de toutes les correspondances phonématiques d'une lettre ou d'un groupe de lettres (un graphème) peut être l'occasion de rencontrer un nombre important de mots. Il ne faut pas négliger, à cette étape, les classements qui permettent de rassembler des familles de mots comportant des suites de lettres semblables, que celles-ci permettent de repérer des radicaux identiques (table, tableau, tablette, établir, attablé, etc.) ou, au contraire, des préfixes, des suffixes ou des désinences très fréquents (trans-, contr-, -tion, -té, etc.).

Les enfants savent déjà que le **code orthographique ne se contente pas de noter des sons.** Ils y ont en effet reconnu des signes qui permettent de trouver la bonne interprétation d'un graphème ambigu (le /e/ après /g/ ou le tréma, par exemple), d'autres qui renvoient à des réalités grammaticales (pluriel, féminin, temps et modes), d'autres encore qui rapprochent des mots de même famille (/sot/, /sottise/) ou permet-

tent de distinguer les homophones (/vingt/, /vain/, /vin/, /vainc/). Dès le début du cycle III, les enfants sont capables **d'expliciter** et **d'ordonner** les différents phénomènes qui caractérisent le fonctionnement du code alphabétique. Ces exercices présentent un grand intérêt pour l'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe.

4.2. - La compréhension des textes difficiles ou longs

En ce qui concerne **la compréhension**, on peut considérer qu'à l'issue du cycle II, tout élève - sauf exception relevant de mesures spéciales - sait lire et comprendre seul des textes simples, c'est-à-dire supposant des connaissances courantes ou portant sur des situations faisant partie de ses références familières. On sait que ces textes sont le plus souvent des textes narratifs (annonces de nouvelles, contes, récits, modes d'emploi présentés sous cette forme). Cela vaut aussi pour des textes descriptifs (documentaires, par exemple) à condition que le domaine de connaissances évoqué ne fasse pas problème. Face à tous les autres types de textes, on se limitait à une première découverte et la part du maître restait prépondérante.

A partir du cycle III, on augmente progressivement les exigences tant du côté des types de textes concernés que de celui des connaissances évoquées par le texte. Il s'agit, en effet, de permettre à chaque enfant d'accéder à une attitude de lecteur autonome sur des textes injonctifs (ce sont tous ceux qui induisent des actions matérielles ou intellectuelles : modes d'emploi, consignes de jeux, énoncés de problèmes, consignes d'exercices scolaires, etc.), sur des textes descriptifs et informatifs (la plupart des "leçons" dans les différentes disciplines relèvent de ce type de texte), voire argumentatifs (on en trouve dans les "documents" reproduits dans les manuels d'histoire ou de géographie et l'édition pour la jeunesse propose aujourd'hui de plus en plus de livres consacrés à des problèmes de société, à de véritables questions de morale ou de philosophie mis à la portée des jeunes enfants). Il existe aussi des textes au statut très spécifique comme la correspondance, le dialogue ou le théâtre qui mettent en jeu des formes linguistiques (en particulier les pronoms de première et deuxième personne, tous les mots permettant de désigner le contexte de la communication comme "ici", "maintenant", "aujourd'hui") dont la présence dans le langage parlé peut faire illusion. Ces textes se révèlent, en fait, difficiles à comprendre. Il y a, enfin, tous les usages poétiques du langage, qu'ils relèvent de la littérature, de la chanson ou de formes plus triviales de la communication comme, par exemple, la publicité.

Pour chacun de ces types de textes, **une approche spécifique** est nécessaire et, donc, une répartition au cours du cycle III. Il ne faut pas espérer seulement un transfert spontané des capacités de compréhension d'un type de texte à l'autre. Un enseignement combinant production et réception, écriture et lecture, est certainement celui qui, dans chaque cas, assurera les meilleurs résultats.

Au cycle III, l'activité de compréhension doit s'exercer non seulement sur de nouveaux types de textes, mais aussi sur des textes qui présentent des contenus de savoir ou des émotions inconnues de l'enfant, bref, sur des textes difficiles. Accéder à la capacité de lire ces textes sans aide extérieure ou avec une aide limitée est essentiel, non seulement dans la perspective de la scolarisation secondaire, mais aussi dans celle d'une initiation au plaisir de lire. Or, comme on l'a vu à propos du cycle II, la compréhension littérale des textes difficiles est grandement facilitée par l'interprétation correcte de tous les signes qui indiquent au lecteur qui en a l'usage comment il doit traiter la suite des mots qu'il a identifiés. C'est le cas de certains pronoms et, plus généralement, de tous les mots qui sont des représentants d'autres mots rencontrés antérieurement dans le texte (les anaphores), c'est le cas aussi de tous les connecteurs qui lient entre elles phrases ou propositions ("cependant", "parce que", "or", "donc", "alors", etc.), ou encore des indices temporels, des marques de discours rapporté ; c'est le cas enfin de la ponctuation. Au cycle II, on se contentait de vérifier que ces signes étaient bien repérés. Le maître continuait à aider l'enfant à s'en donner une bonne interprétation dans chacun des contextes rencontrés. Au cycle III, il faut aller plus loin. L'un des moyens est de faire prendre conscience aux élèves de l'aide **qu'apportent à la lecture toutes ces marques typographiques ou linguistiques.** Il est facile, par exemple, de leur proposer des textes dont on a retiré les pronoms, effacé certains mots de liaison ou gommé la ponctuation, à charge pour eux d'essayer de rétablir le texte originel.

En ce qui concerne le contenu proprement informatif des textes difficiles, dans la plupart des cas, on fait précéder leur lecture d'une préparation portant sur le sens général du texte et sur les éléments lexicaux susceptibles de faire problème aux élèves. Lorsque la lecture proprement dite commence, elle n'est plus qu'un exercice de lecture à haute voix (ou une activité semblable à celle que l'on mène avec les lecteurs débutants dont on souhaite qu'ils consacrent une attention maximale à la reconnaissance de mots). Si l'on a préféré une lecture silencieuse, on y a souvent ajouté l'injonction de se servir d'un dictionnaire pour les "mots que l'on ne connaît pas". Cette façon de faire n'est pas toujours la meilleure. Ce qui fait défaut à l'enfant, en ce cas, c'est moins le vocabulaire (il doit apprendre à suppléer à ses défaillances) que la capacité de se donner une bonne représentation d'un domaine de référence qu'il maîtrise mal. Pour l'aider à dépasser cette difficulté, il vaut mieux ne pas déflorer la part d'inconnu qui se trouve dans le texte et qui constitue précisément le mobile de sa lecture. On peut préparer la classe de manière plus efficace en l'amenant à mobiliser tous les savoirs préalables dont chaque élève dispose, à les mettre en ordre et à prévoir les interrogations qui restent en suspens, les contradictions manifestes, les ignorances les plus flagrantes. Les maîtres qui, à l'occasion des différentes activités disciplinaires, prennent le temps de faire expliciter par les élèves leurs conceptions spontanées avant de leur communiquer de nouveaux savoirs, savent combien ces derniers sont alors plus facilement mis en mémoire. Il en est de même lorsqu'on vise une lecture autonome d'un texte difficile : si le lecteur a pu, au préalable, mettre dé l'ordre dans ses connaissances, il aborde les savoirs nouveaux que lui offre le texte avec une plus grande efficacité. Ce devrait être là le modèle de toute lecture scientifique entreprise à l'école primaire.

Le travail de compréhension qu'on attend d'un enfant scolarisé ne saurait donc être complet si le texte lu ne s'intègre pas au capital de ses connaissances. C'est là encore un aspect du processus de compréhension qu'on ne peut ignorer à l'école : **chaque lecteur doit être capable de rapporter les contenus d'information puisés dans ses lectures à ses savoirs propres.** L'exigence d'une scolarisation longue pour tous les enfants fait de cet objectif l'un des plus importants auxquels l'école élémentaire est confrontée.

Les situations pédagogiques susceptibles d'aider chaque enfant à **faire de la lecture un processus d'apprentissage** n'ont pas encore été beaucoup explorées. On s'est souvent contenté de remarquer que certains élèves y parviennent mieux que d'autres. Dans le cadre de la classe, suffisamment de savoirs sont partagés au bout de quelques semaines de vie en commun pour que des discussions collectives permettent de traiter la plupart des textes en vue de cette finalité. **L'hétérogénéité des acquis** des différents enfants interdit pourtant que l'on se contente de cette seule démarche. Seul **un dialogue singulier** avec les élèves de la classe qui ne parviennent pas à ce niveau de compréhension est susceptible de **permettre cette fusion entre l'acquis et le nouveau.** Si l'on n'y prend garde, l'écart culturel entre ces enfants et les autres ne peut aller que croissant. C'est l'un des risques majeurs des pédagogies fortement ancrées dans les aspects les plus novateurs de la production littéraire destinée à la jeunesse : il leur arrive d'oublier qu'en faire la culture scolaire de référence crée souvent un fossé important entre les enfants qui sont déjà prêts à l'intégrer à leurs savoirs antérieurs et ceux qui ne le sont pas.

Lire des textes de plus en plus longs est aussi un objectif du cycle III. C'est, de plus, un objectif difficile à mettre en œuvre en classe, dans le cadre des horaires et des emplois du temps qui poussent à faire des morceaux choisis traditionnels le modèle de la lecture scolaire. On sait aussi combien la fragmentation indéfinie d'un roman peut lasser les enfants qui en viennent à peiner plus d'un mois sur le même livre. L'essentiel réside donc dans l'organisation de l'activité et dans sa planification dans le temps de la classe. Exactement comme il est possible, en production de texte, d'obtenir d'un enfant qu'il termine un paragraphe, voire un chapitre ou un petit conte, on peut deman-

der de terminer, en en lisant les dernières pages, un livre qui a été présenté oralement par l'enseignant. L'alternance entre présentation orale et lecture silencieuse individuelle de quelques "bonnes pages" permet de parcourir en quelques séances un livre déjà important. L'enfant doit prendre conscience que la lecture ne s'arrête pas à la page d'un manuel et qu'un bon lecteur lit souvent au moins un livre par semaine. La difficulté de cette confrontation patiente avec le texte peut être réduite si l'adulte prend une part du travail à sa charge. N'est-ce pas un partage du même type qui se produit pour les très bons lecteurs qui fréquentent les critiques littéraires des journaux, des périodiques ou des bonnes émissions télévisées ? La présentation d'un livre n'est pas seulement une invitation à sa lecture, elle est aussi une introduction efficace à celle-ci.

L'entraînement à la lecture longue implique, en fait, que l'on permette à chaque enfant de bien mémoriser ce qui a déjà été lu. Or cette mémorisation passe par une reformulation, une restructuration progressive du texte. Une préparation à ce travail mental réside dans la discussion collective en cours de lecture : ainsi fait-on le point de ce qui a été lu, chacun le disant avec ses propres mots. Faut-il ajouter qu'on ne parviendra à maintenir les enfants en haleine sur des textes longs qu'à condition de rendre à la lecture la "gravité" que la fréquentation d'extraits ou de textes, insignifiants à force d'être faciles, lui a souvent enlevée. Au moment où l'on entend qu'il vaut mieux lire n'importe quel texte que ne pas lire, il revient au maître de faire sentir à chaque enfant que la lecture est une activité formatrice de l'intelligence et de la sensibilité qui permet une véritable expérience du monde intérieur, du monde social et du monde physique.

4.3. - Des stratégies de lecture diversifiées

Au cycle III, le travail de la compréhension exige enfin que l'on aide chaque enfant à **améliorer ses stratégies de lecture.** Cela suppose, d'une part, qu'il apprenne à **moduler sa prise d'information** en fonction du texte lu et des objectifs qu'il se fixe. Cela suppose, d'autre part, qu'il devienne capable de contrôler sa lecture au fur et à mesure qu'il progresse dans le texte.

Dans la mesure où l'activité de lecture est invisible pour un observateur, l'enfant a beaucoup de difficultés à imaginer comment l'adulte lecteur parvient à lire avec autant d'efficacité. Il importe donc que le maître n'hésite pas à mettre en évidence, chaque fois qu'il en a l'occasion, sa propre stratégie de lecture.

Il doit montrer comment et à quel moment, il ralentit le parcours du texte, comment il revient en arrière, comment il relit une phrase plus difficile. On peut aussi installer les enfants deux par deux et demander à chacun, à tour de rôle, d'observer son vis-àvis en train de lire silencieusement (pour l'occasion on demandera au lecteur de suivre avec le doigt afin de mieux montrer comment il progresse dans le texte). Cette explicitation permet, d'une part, une meilleure prise de conscience des efforts à faire pour mieux comprendre, d'autre part la mise en place **d'activités où ces stratégies peuvent être exercées.** Il faut disposer dans ce but de batteries de textes problématiques courts, impliquant des difficultés particulières qui ne sauraient être surmontées à la première lecture. L'évaluation est faite de deux manières : par une série de questions permettant de contrôler que les obscurités du texte ont été élucidées, par une discussion sur la façon dont l'enfant a procédé pour résoudre l'exercice.

Le contrôle de la lecture suppose le même travail de mise en évidence des stratégies. S'arrêter au cours d'une lecture à haute voix pour manifester une hésitation dans la compréhension, réfléchir en dialoguant avec les enfants pour mettre de l'ordre dans les difficultés, s'appuyer sur les savoirs externes au texte comme sur ce qui a déjà été lu pour préciser le sens, sont autant de moyens, pour l'enseignant, de rendre visible et compréhensible - son activité de lecteur. C'est le point de départ nécessaire d'exercices nombreux. C'est, plus encore, l'exemple qui permet d'exiger une discipline de lecture qui est le véritable progrès qu'on peut attendre en fin de cycle III.

Ces stratégies de lecture ne varient pas seulement en fonction de la difficulté du texte lu, elles dépendent aussi de **l'objectif de lecture** que l'on se fixe. De nombreux

travaux ont exploré les divers types de lecture qu'on peut attendre d'un enfant scolarisé au collège. Ils ont, en particulier, opposé les deux modèles les plus fréquents : **lecture** "intégrale" (elle peut viser un texte littéraire comme un texte informatif ou injonctif) et lecture "recherche" (elle concerne les lectures instrumentales, celles qui soutiennent un travail écrit, par exemple, ou l'apprentissage d'une leçon).

On peut, dès le cycle III, commencer à **explorer la lecture recherche dans le cadre des activités en bibliothèque-centre documentaire,** par exemple. L'essentiel réside dans une bonne préparation des consignes données puisque ce sont elles qui ordonnent la stratégie à mettre en œuvre. Si l'enseignant demande une recherche d'informations spécifiques, l'enfant doit apprendre à définir ses objectifs et son projet de recherche, à se donner les moyens d'accéder aux documents dont il a besoin (connaissance de la bibliothèque, de ses fichiers), à localiser l'information par une lecture exploratoire qui permet de se rendre compte rapidement du contenu d'un écrit et d'en repérer l'organisation d'ensemble afin de pouvoir s'y déplacer facilement, à extraire enfin l'information par une lecture sélective, c'est-à-dire par un traitement local et partiel du texte. Il peut alors exploiter l'information et l'utiliser conformément à son projet. Là encore, l'alternance de découvertes libres des phénomènes en jeu, d'exercices systématiques et de réinvestissements des acquis assure les premiers apprentissages.

5. - S'INITIER PAR LA LECTURE ET L'ÉCRITURE À LA FRÉQUENTA-TION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

Il ne serait pas judicieux de faire de l'école élémentaire un lieu où la lecture et l'écriture ne sont abordées que de manière utilitaire ou, comme on l'écrit trop souvent, fonctionnelle. Dès l'école maternelle, l'enfant doit être initié à la fréquentation du patrimoine culturel qui est le nôtre. On ne saurait, en ce domaine, fixer un programme. Les enseignants choisissent les textes qui relèvent d'une approche en classe et ceux qui sont présentés aux enfants dans le cadre des activités de la bibliothèque. Il serait utile qu'il soit discuté au sein des conseils des maîtres du cycle et dans le cadre du projet d'école non d'un programme, au sens strict du terme, mais de quelques grandes orientations de travail qui permettraient que de grands textes - qu'ils appartiennent à la tradition ou qu'ils relèvent de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui - ne puissent être ignorés au sortir de l'école élémentaire. Lorsque c'est possible, on associe les bibliothécaires du quartier ou ceux de la section jeunesse de la bibliothèque municipale (ou encore les responsables du bibliobus de la bibliothèque centrale de prêt) qui ont une connaissance toujours actualisée de la production littéraire destinée à l'enfance. En effet, c'est par celle-ci que l'enfant entrera le plus aisément dans le plaisir de lire qui est tout à la fois celui d'une fréquentation de la belle langue et celui d'une rencontre des questions et des émotions qui sont de tous les temps et de tous les lieux.

Le patrimoine littéraire n'est pas, en effet, limité à notre littérature nationale, c'est aussi celui de toute l'humanité. L'extrême sensibilité des jeunes enfants aux drames de la planète leur fait découvrir que la richesse des cultures ne s'arrête ni à nos frontières, ni à celles de l'Europe. L'école doit leur permettre de comprendre le monde et d'en aimer la diversité. Qu'est-ce qui pourrait mieux donner un sens aux multiples questions que l'enfant se pose sinon la fréquentation des traductions des grands textes de tous les pays ? Lorsqu'une école regroupe des enfants d'origine culturelle différente et doit donc faire face à leur intégration, la bibliothèque-centre documentaire peut accueillir non seulement des traductions, mais aussi des versions en langue originale ou bilingues de ces œuvres : on découvre d'autant plus facilement les valeurs universelles promues par l'école que l'on sait comment chaque culture - particulièrement celle dont nous sommes issus - y participe et les exprime à sa façon, y compris dans la matérialité de sa langue, de son écriture et de sa typographie.

A l'école élémentaire, l'approche des grands textes ne relève ni de l'histoire littéraire ni d'une technique particulière de lecture (lecture expliquée, lecture méthodique, etc.). Elle se construit dans le cadre **d'une connivence culturelle et émotive** qu'il ap-

partient à l'enseignant d'installer avec soin. Chaque école, chaque classe pose des problèmes spécifiques, chaque maître apporte ses lectures personnelles, sa culture et sa sensibilité propres. La lecture à haute voix par l'adulte, les échanges personnalisés de livres, les discussions autour d'un ouvrage qu'on a aimé sont autant de moyens de faire découvrir les textes de grande qualité et de **doter ainsi chaque enfant d'une première culture littéraire.**

Lire et écrire des textes à l'école : de nouveaux savoirs pour de nouvelles exigences

UN PEU D'HISTOIRE : LA LECTURE À L'ÉCOLE, UN PROBLÈME RÉCENT

La question de la compréhension Le problème des classes hétérogènes De nouvelles méthodes pour de nouveaux objectifs

COMMENT L'ENFANT APPREND-IL À LIRE ET À ÉCRIRE DES TEXTES ? LE POINT DES CONNAISSANCES, LES QUESTIONS EN SUSPENS

La découverte de l'écrit : comprendre pour apprendre Lire, une activité qui concerne le langage Comment l'enfant entre-t-il dans la lecture ? Deux voies méthodologiques Apprendre à comprendre, un exigence continue Comment l'enfant apprend-il à produire des textes ? Vers la lecture des textes littéraires

CONCLUSION: LA LECTURE DANS LA VIE SOCIALE SAVOIR LIRE, LIRE SOUVENT, AIMER LIRE

Ce texte a été élaboré par une commission d'experts réunis à l'initiative de la Direction des écoles. Elle était composée d'Alain Bentolila (Paris V), Gérard Chauveau (INRP), Guy Denhière (CNRS), Michel Fayol (Dijon-CNRS), Jacques Fijalkow (Toulouse-Le Mirail), Jean Hébrard (INRP-CNRS), Jean-Pierre Jaffré (CNRS), Eliane Rogovas-Chauveau (INRP), Liliane Sprenger-Charolles (CNRS). De nombreux autres chercheurs ont été consultés. La Commission tient à remercier plus particulièrement Anne-Marie Chartier (INRP, CNRS et IUFM de Versailles), Francine Dugast (INRP et Rennes), Jean Verrier (Paris VIII) et François de Singly (Paris V) pour leur contribution.

INTRODUCTION

On a peine à comprendre que l'école du XXI^e siècle, cent ans après Jules Ferry, ait tant de mal pour apprendre correctement à lire et à écrire à tous les enfants qui lui sont confiés et répondre aux exigences nouvelles qui lui sont assignées. L'allongement de la scolarité, sa démocratisation, l'effort de formation des maîtres, les progrès des sciences et des technologies éducatives seraient-ils impuissants à faire aussi bien que des enseignants d'autrefois, armés, pour toute "méthode de lecture", de livrets scolaires bien frustes, de leur expérience, de leur autorité ? Cette analyse est souvent faite aujourd'hui et **les résultats des différentes évaluations nationales** suscitent toujours des commentaires allant dans ce sens. On a souligné, par exemple, que si plus de 80% des écoliers français de CE2 savent, en 1989, comprendre "globalement" un texte, 66 % "seulement" sont susceptibles d'une compréhension fine ¹. Et le passage difficile de l'une à l'autre de ces capacités a pu apparaître comme le **signe d'un manque d'efficacité des maîtres,** voire d'une insuffisance du système éducatif dans son ensemble.

C'est là se contenter d'une analyse dont le caractère d'évidence masque l'insuffisance. D'abord, toutes les comparaisons montrent que, sans doute possible et contrairement à des clichés largement répandus, les élèves lisent et écrivent mieux aujour-d'hui qu'ils ne l'ont jamais fait à âge équivalent ². Par ailleurs, entre le constat brutal des faits et leur correction, impatiemment et justement attendue, deux phases de travail demandent toujours du temps. Il faut interpréter rigoureusement les résultats, ce qui exige des études patientes et dépassionnées. Il faut aussi trouver des formes adéquates d'intervention, ce qui relève des pédagogues, même si des expérimentations ponctuelles peuvent les y aider. Contrairement à ce que le grand public imagine, ce n'est pas chose simple. On ne dispose pas, en effet, de solutions immédiates aux difficultés qu'éprouvent les enfants dans notre système scolaire parce que ces questions sont récentes : leur analyse relève de plusieurs disciplines de recherche et, ces dernières années, les progrès dans chacune d'entre elles ne sont évidemment pas allés du même pas.

¹ . "Évaluation CE2-6^e, Résultats nationaux septembre 1989", in *Éducation et Formations,* numéro hors série,

² . André Chervel et Danielle Manesse en ont fait la démonstration pour l'orthographe en comparant les résultats d'élèves du siècle dernier et d'élèves d'aujourd'hui à une même dictée. Voir André Chervel et Danielle Manesse, *Comparaison de deux ensembles de dictées 1873-1987. Méthodologie et résultats,* Paris, INRP, 1989. Voir aussi, sur de moins longues périodes mais d'une manière plus globale, Christian Baudelot et Roger Establet, *Le Niveau monte,* Paris, Le Seuil, 1989.

Un peu d'histoire : la lecture à l'école, un problème récent

Un regard rétrospectif sur la façon dont s'est instaurée cette situation n'est pas inutile. Il permet de comprendre pourquoi la lecture scolaire est, récemment, devenue un problème. Ce qui est vrai pour la France vaut d'ailleurs aussi pour tous les pays au développement équivalent. Force est de constater que durant le demi-siècle où ont régné les instructions officielles de 1923, ces difficultés étaient moins visibles ou moins sensibles. De fait, elles n'étaient mises en évidence ni par les évaluations nationales ni par une exigence généralisée de qualification scolaire : l'école avait pour mission de scolariser le grand nombre et de produire la réussite (et l'ascension sociale) des meilleurs élèves, ce qu'elle faisait.

Les exigences deviennent progressivement autres dans les années 1960. Les premières grandes enquêtes statistiques mettent en évidence l'échec en lecture d'un grand nombre d'enfants et, à relire la brutalité des chiffres, on comprend rétrospectivement l'émotion des décideurs et des enseignants : en 1960, plus d'un enfant sur deux est en retard au CM2 et un sur cinq a deux ans de retard ou plus ³. Ce phénomène n'est évidemment pas nouveau et l'âge d'or n'a jamais existé dans l'école française, même si l'absence d'évaluation statistique régulière avant 1959 a pu le laisser croire. L'échec en lecture au CP est vite perçu comme la cause essentielle de ce dysfonctionnement du système : près d'un enfant sur quatre prend du retard dès le début de sa scolarité ⁴.

On invoque volontiers, alors, la dyslexie ou d'autres carences psychologiques. On se rend compte surtout que ces échecs touchent beaucoup plus fortement les enfants des "milieux socioculturels défavorisés" (l'expression apparaît vers 1970) que les autres. On pense moins souvent à mettre en corrélation ces phénomènes avec les mutations profondes que traversent alors notre société et notre système d'éducation. Les années 1960 sont celles qui voient l'obligation scolaire se prolonger jusqu'à seize ans dans des structures d'enseignement secondaire ; d'abord dans des filières séparées (1963) puis, dans le collège unique (1975). Dès lors, les finalités de l'école primaire sont radicalement changées : elle doit préparer au collège et au lycée.

Ces années sont aussi celles où, sous la poussée de la croissance économique, la France se modernise, s'urbanise et se dote d'un espace social et professionnel de plus en plus dominé par l'information écrite. Ce sont des années où le développement audiovisuel laisse croire que l'image pourrait supplanter le texte, la télévision supplanter l'école, alors qu'au même moment, de façon paradoxale, la littérature de jeunesse, la presse pour enfants, le livre de poche et le livre-club prennent un essor considérable. Années, enfin où s'exacerbe le sentiment que la lecture (pour le plaisir) est devenue, au sein de loisirs de plus en plus gérés par la loi de l'offre et de la demande marchandes, une valeur culturelle en péril qu'il convient de préserver.

Bref, la prise de conscience des échecs en lecture à l'école s'opère au moment où les exigences de notre société à l'égard de son système éducatif se transforment profondément, au moment où chacun attend d'une bonne scolarisation qu'elle soit socialement et économiquement efficace, au moment où chacun se convainc qu'une éducation démocratique ne prend son sens qu'en offrant à chaque citoyen les moyens d'une pratique culturelle assidue et légitime dont la fréquentation des livres reste le meilleur exemple. Or, dans les années 1960, le système éducatif français ne dispose pas des moyens, en particulier méthodologiques, qui pourraient faire face à des transformations d'objectifs d'autant plus brutalement ressenties qu'elles restent en partie implicites. Aussi faut-il voir dans le mouvement d'innovation (du côté des pédagogues) et dans l'essor des travaux menés sur la lecture (du côté des chercheurs) dans tous les

³ . Ministère de l'Éducation nationale, D.E.P., *Repères et Références statistiques sur les enseignements et la formation*, édition 1990, Paris, MEN-DEP, 1990.

⁴ . Ministère de l'Éducation nationale, D.E.P., *Repères et Références statistiques sur les enseignements et la formation*, édition 1990, Paris, MEN-DEP, 1990.

pays développés, au long des années 1970, autant d'efforts pour élaborer des réponses d'abord tâtonnantes puis de plus en plus convergentes, à des questions qui, jusque-là, n'avaient jamais été véritablement posées.

De ce souci d'adaptation de notre système éducatif à des exigences économiques, sociales et culturelles nouvelles, se dégagent **trois grandes questions qui**, de manière plus ou moins tranchée, **constituent trois étapes** significatives dans l'histoire récente de l'école en France et dans celle de la recherche en éducation :

- d'abord, comprendre **pourquoi l'apprentissage de la lecture**, tel qu'il se pratique traditionnellement, **ne permet pas automatiquement à chaque enfant de comprendre tous les textes** qu'il rencontre ;
- ensuite, chercher **comment se constitue la très forte hétérogénéité des populations scolaires**, lorsqu'elles sont confrontées à des objectifs plus exigeants, particulièrement dans le domaine de la lecture et de la production de textes ;
- enfin, trouver **comment mieux articuler l'innovation** dans le domaine des méthodes d'apprentissage **et les avancées de la recherche** sur les procédures du lecteur novice ou expert.

LA QUESTION DE LA COMPRÉHENSION

La première de ces étapes relève de la prise de conscience **qu'une mutation d'objectif** - et donc de méthode - est devenue nécessaire.

La pédagogie séculaire de la lecture à l'école, centrée sur la capacité de lire un texte court, "sans trébucher" et "en mettant le ton" était scolairement et socialement adaptée jusqu'à la Libération. Doter chaque enfant de cette capacité à prendre connaissance d'un texte (en l'oralisant ou non) était un objectif pour lequel on disposait de huit années d'exercices, du CP au Certificat de fin d'études. Dès que le souci des maîtres devient l'entrée en 6^e, il leur faut **former en cinq ans des élèves aptes, non seulement, à lire mais, aussi, à se servir aisément de l'écrit pour aborder les activités intellectuelles que requiert la scolarisation au collège (exposé, résolution de problème, mémorisation des points les plus importants d'une leçon, prise de notes, etc.)**; bref, des élèves pour qui lecture et écriture sont des outils maniés de façon autonome, même s'il est évident que la conquête d'une telle maîtrise nécessite plus de temps que celui dont dispose l'école primaire. On découvre alors que, de ce point de vue, "on n'a jamais fini d'apprendre à lire".

Les enseignants se souviennent, au moins dans leur mémoire d'élèves, que les modèles pédagogiques en vigueur jusqu'aux années 1970 imposaient, pour toute lecture faite en classe (lire un énoncé de problème, comme un texte littéraire), une explicitation du texte concerné, effectuée par le biais de questions orales après la lecture à haute voix, ou par un commentaire du maître : la compréhension du texte était ainsi vérifiée ou rectifiée collectivement sur-le-champ. À partir des années 1970, au contraire, il importe de préparer très tôt les écoliers à travailler seuls avec leurs livres et leurs cahiers. Faute de cette autonomie, les modalités de travail caractéristiques du collège se révèlent douloureuses. Dès la fin des années 1960, devant le flux montant des nouveaux collégiens, les professeurs de 6e s'écrient "Nous recevons des élèves qui ne savent pas lire!", à la stupéfaction des instituteurs, encore satisfaits des résultats qu'ils obtiennent parce qu'ils sont habitués à une autre définition de la lecture.

Ces constats et ces inquiétudes nourrissent le nombre croissant de recherches didactiques et psycholinguistiques. L'analyse de la chaîne parlée, de la chaîne écrite et de leur mise en correspondance avait déjà produit des retombées du côté des méthodes de premier apprentissage. Celles-ci visaient à doter les enfants de procédures pour parvenir plus efficacement à identifier les mots et donc à lire les textes sans syllaber. Mais il s'agit maintenant de s'interroger sur les stratégies pédagogiques qui pourraient faciliter la compréhension d'un texte écrit. On constate que des enfants, absorbés par le travail d'oralisation, réussissent fort bien à "lire" sans comprendre. On découvre à quel point comprendre un texte est un processus complexe, qui ne découle pas iné-

luctablement d'un déchiffrement réussi. On a même parfois l'impression que pour certains enfants c'est l'activité de déchiffrage qui fait obstacle à la compréhension. Tout le problème est donc de savoir s'il existe des procédures pédagogiques pour orienter efficacement l'attention de l'enfant en train de lire sur la saisie du sens. Chercher à comprendre ce qu'il lit et donc pouvoir lire seul, c'est ce que fait le bon élève qui a trouvé spontanément les voies d'une lecture autonome.

LE PROBLÈME DES CLASSES HÉTÉROGÈNES

La deuxième évidence, un peu plus longue à s'imposer, concerne l'hétérogénéité des élèves scolarisés. Elle était autrefois percue comme une situation naturelle, puisque la classe rurale à plusieurs niveaux était par nature accueillante à la fois à des âges et à des performances hétérogènes. Le modèle de la classe urbaine contemporaine est au contraire à un seul niveau et les enseignants y ont peu à peu adopté des pratiques organisant les progressions année par année, alors même que les textes officiels ne distinguent toujours pas entre CE1 et CE2 ou entre CM1 et CM2. Ce système, moins lourd à gérer que la conduite simultanée de plusieurs activités, a l'avantage de mieux répartir les apprentissages prévus, d'affiner les progressions, mais il suppose un rythme d'acquisition commun et des performances de classe très homogènes. Il ne peut donc que marquer fortement les écarts de résultats entre élèves. Même s'il n'y a pas de classement formel, il y a dans chaque groupe des "mauvais" élèves, c'est-à-dire des élèves moins bons que les autres : ce sont en particulier ceux dont la lenteur ralentit la progression "normale" du travail. Quand s'accroissent les exigences pour l'ensemble du système éducatif, cela devient un handicap sérieux qui met en jeu le fonctionnement normal de l'école, car il fait du redoublement (ou du triplement) le recours normal pour ceux qui n'ont pas atteint le niveau en temps voulu. Ceci accroît l'hétérogénéité des âges dans les classes et laisse, en cas d'échec persistant, les maîtres impuissants.

Or, on sait, dès les années 1970, que cette hétérogénéité est d'origine essentiel-lement sociale. La distance culturelle qui sépare un enfant des savoirs scolaires est plus ou moins grande selon que sa famille s'inscrit dans tel ou tel groupe social, selon que ses pratiques quotidiennes relèvent de tel ou tel mode de vie. Certains enfants arrivent à l'école en ayant déjà goût et compétence pour les apprentissages verbaux et intellectuels alors que d'autres n'ont pas encore découvert leur existence. Les premiers savent déjà comment tirer parti des interventions de l'adulte ou des camarades, ils possèdent un langage élaboré qui leur permet d'entrer de plain-pied dans les textes écrits qui leur sont lus. Leurs connaissances débordent largement le monde des actions immédiates et concernent déjà ce dont il est habituellement question dans les livres. Avant même de savoir lire, ils aiment lire parce que les adultes qui les entourent sont des lecteurs assidus qui n'hésitent pas à parler avec eux de leurs lectures. Bref, tous les enfants, à âge égal, ne sont pas également préparés à recevoir l'enseignement que leur dispense l'école.

Faire plus avec ceux qui ont moins, sans abandonner les autres, est donc progressivement devenu une nécessité de moins en moins contestable. D'autant que toutes les études sociologiques convergent pour montrer que **les enfants des milieux défavorisés tirent largement parti de l'éducation que leur dispense l'école.** On a pu ainsi mesurer que les années d'école maternelle, positives pour tous, favorisaient davantage la réussite ultérieure des enfants des milieux populaires ⁵. Néanmoins, dans l'état actuel de nos méthodologies et de l'organisation de la vie scolaire, **cela ne suffit pas à les amener à égalité de chance avec leurs camarades.** Concevoir et tester des pratiques pédagogiques pour des groupes scolaires, des classes fortement hétérogènes, c'est là le programme de tous ceux, praticiens ou chercheurs, qui sont résolus à ne pas baisser les bras devant les difficultés des zones dites "prioritaires" et de quelques autres qui, pour

_

⁵ . Ministère de l'Éducation nationale, SEIS, *Note d'information,* 82-09, 1982.

ne l'être pas, n'en posent pas moins des défis du même type. Ces avancées, qui aujourd'hui sont en train de se capitaliser et de se diffuser, en particulier avec les pratiques de pédagogie différenciée (travail en sous-groupes, décloisonnement, etc.) sont à mettre au compte des progrès enregistrés ces dernières années.

DE NOUVELLES MÉTHODES POUR DE NOUVEAUX OBJECTIFS

Il restait à repenser les méthodologies ordinaires des premiers apprentissages, à se doter d'instruments et de pratiques orientés en fonction des objectifs nouvellement définis (ceux des instructions de 1985, par exemple), à trouver des stratégies adaptées à l'hétérogénéité des classes sans pour autant abandonner les exigences élevées qui sont devenues celles de l'ensemble du système éducatif. C'est là la troisième grande mutation à laquelle notre pédagogie de l'écrit a été confrontée et, dans ce domaine, le chantier est à peine ouvert. Il y a plusieurs raisons à cela.

La première réside dans la forte stabilité des pratiques pédagogiques. On sait aujourd'hui qu'une innovation méthodologique ne peut se diffuser sans se transformer. Adapter les instruments, informer les usagers et former les professionnels exige
toujours un long travail. On ne peut en effet doter la totalité des classes des conditions
privilégiées de sur-encadrement qui caractérisent les expérimentations didactiques ou les
recherches-actions. On ne peut non plus demander à des maîtres de modifier leurs pratiques s'ils ne se sont pas convaincus au préalable que ces changements sont à la fois
bien fondés et réalistes. Enfin, il est toujours nécessaire de vaincre les réticences que
manifestent spontanément les parents d'élèves face à des transformations qui les conduisent à ne plus reconnaître les exercices que font leurs enfants, à ne plus pouvoir les
aider avec la même facilité.

La deuxième raison réside dans l'évolution des objectifs de la recherche en éducation depuis les expérimentations des années 1970. Il s'agissait alors de déplacer l'attention vers la question de la compréhension, à un moment où tout l'effort méthodologique se portait vers une amélioration du déchiffrage (grâce aux acquis de la phonologie) ou vers celle des motivations à la lecture (pour répondre à l'inquiétude grandissante devant la concurrence de l'image). Mais, on ne disposait pas alors de conceptions psychologiques qui rendent compte, simultanément, de la démarche d'identification du matériel graphique et de la démarche de compréhension des textes écrits. Les modèles convenant pour décrire l'acte de lecture d'un lecteur confirmé supposaient résolue la question du code. Ceux qui s'occupaient de l'apprentissage permettant d'identifier les mots (grâce à la correspondance graphème-phonème, à des analogies partielles entre mots mémorisés, ou à des reconnaissances directes) ne donnaient pas d'indication sur le travail de la phrase et du texte.

Cet état de fait est certainement l'une des raisons des grands conflits méthodologiques qui ont caractérisé cette période et dans lesquels on a cru voir, à tort, la réactivation des oppositions entre méthodes globales et méthodes syllabiques (oppositions résolues en fait depuis les années 1930 grâce aux méthodes mixtes ou naturelles). Pour ceux qui mettaient l'accent sur les processus d'identification des mots, il s'agissait de mieux faire correspondre unités graphiques du langage (celles que l'on voit) et unités sonores (celles que l'on entend). Un nouveau cadre d'interprétation faisant appel à la linguistique permettait de mettre de l'ordre dans la liste autrefois fort variable des sons élémentaires de la langue. En substituant les phonèmes aux sons, ainsi que les graphèmes aux lettres (mais c'était déjà plus difficile) on donnait plus d'assise aux traditions méthodologiques les mieux assurées. Ces innovations étaient relativement faciles à transmettre par le biais d'instruments classiques (livrets d'apprentissage et matériel collectif). Pour ceux qui privilégiaient les processus de compréhension, il s'agissait d'inventer une pédagogie de l'interaction entre le texte, l'adulte et l'élève, susceptible de quider ce dernier dans ses stratégies d'appropriation du sens : pratique difficile à confier aux pages des manuels et relevant donc d'une transmission par contact direct, caractéristique des modalités de formation permanente ou de celles qui ont cours dans les associations

pédagogiques.

Aujourd'hui, psychologues et psycholinguistes ont mis en place des dispositifs destinés à mieux décrire ce qui se passe quand quelqu'un lit : cela va du contrôle des mouvements oculaires, des durées de fixation, des modalités de mise en mémoire, à l'élaboration de modèles susceptibles d'intégrer les différents paramètres en interaction. On commence à mieux savoir, depuis sept à huit ans, comment procède le bon lecteur adulte (celui que vise à produire l'école). Des activités d'identification visuelle des mots (caractéristiques de la lecture alphabétique) se conjuguent à des activités de compréhension, qui concernent à la fois un processus général (impliqué également dans la compréhension d'images, de situations, d'actions) et un processus spécifique (comprendre un texte écrit, ce n'est pas comme comprendre un message oral, c'est pouvoir revenir en arrière dans le texte, varier sa vitesse de lecture donc de réception, etc.).

Comment s'articulent ces phénomènes ? Est-ce qu'on peut enseigner des procédures qui sont, chez un bon lecteur, si automatisées qu'il n'en a pas conscience ? Peut-on aider les enfants à les acquérir ? De quelle manière ? Le débat est encore largement ouvert. La lecture du bon lecteur ne donne pas la clef du chemin qui lui a permis de constituer sa compétence, même s'il demeure le modèle visé. C'est pourquoi se sont multipliées les études consacrées au lecteur novice, aux différentes étapes de ses acquisitions, à l'évolution de ses façons de voir et de traiter l'écrit, à ses progrès et à ses échecs, qui sont en partie, mais en partie seulement, déterminés par les choix pédagogiques de leurs enseignants. Suffisamment de résultats sont confirmés pour que se dessinent déjà, sinon des certitudes, du moins quelques grandes orientations pour la recherche méthodologique et, en particulier, pour la mise au point de nouvelles formes d'exercices. D'ores et déjà, la formation des enseignants doit pouvoir en tenir compte.

Par ailleurs, et c'est l'une des réflexions importantes de ces dernières années, il apparaît avec évidence que les activités de réception et de production d'écrits, c'est-à-dire de lecture et d'écriture, doivent plus largement se conjuguer pour asseoir les apprentissages. L'école a limité longtemps les objectifs du cours moyen à la rédaction correcte d'un petit paragraphe (que le sujet en soit libre ou imposé) au lieu de se soucier des multiples usages de l'écriture dans l'ensemble des activités scolaires et tout particulièrement lors des évaluations auxquelles sont soumis les enfants des collèges... Apprendre à écrire pour le plaisir d'écrire, certes, mais user aussi de l'écriture comme d'un outil pour d'autres fins (garder en mémoire, résoudre un problème, représenter, communiquer, etc.). Les recherches des linquistes dans les divers domaines concernés (orthographe, types et structures de textes) ont beaucoup progressé. Celles des psychologues sont plus récentes et l'on en saura bientôt plus sur les procédures et les stratégies de rédaction. On peut raisonnablement espérer que, dans ce domaine aussi, les expérimentations didactiques donneront vite jour à des recherches méthodologiques susceptibles de fournir aux enseignants les instruments et les démarches dont ils ont besoin.

Enfin, il convient de rappeler combien les méthodes d'approche littéraire des textes se sont diversifiées et enrichies à partir des années 1960. L'influence des sciences humaines (linguistique, sociologie, psychanalyse) a été décisive. Au souci exclusif de l'histoire littéraire (vie des auteurs, mouvements littéraires) s'est peu à peu substitué l'intérêt pour l'étude méthodique et immanente des textes. C'est d'abord, et surtout, l'étude du récit (la "narratologie") qui a trouvé écho dans l'enseignement, de l'école primaire à l'université. Les travaux du folkloriste russe Propp et ceux du psychanalyste américain Bettelheim ont servi de référence aux enseignants qui souhaitaient faire entrer le conte dans leurs classes à une époque où l'on voulait aussi donner place à un enseignement de l'oral à côté de celui de l'écrit. On a cru alors que le renouvellement des méthodes d'analyse du texte littéraire allait automatiquement entraîner un renouvellement des méthodes d'enseignement. Cette confiance un peu naïve dans les vertus de la "transposition didactique" n'a pas produit les résultats escomptés.

Plus récemment, le passage d'une linguistique de l'énoncé à une linguistique de l'énonciation, celui d'une sociologie de la production des textes à une sociologie de leur lecture, l'étude des conflits d'interprétation en psychanalyse, ont convergé avec l'afflux d'élèves aux références culturelles variées et avec le souci des pédagogues de placer ce-

lui qui apprend au centre du processus d'enseignement. Une pédagogie de la réception des textes s'est alors esquissée. On a commencé à enseigner comment en reconnaître les différents types. En même temps, on a pensé qu'il était devenu possible de demander à des élèves, qu'ils soient au collège ou au lycée, voire dans les grandes classes de l'école élémentaire, de maîtriser plusieurs méthodes d'analyse du fait littéraire. Les innovations didactiques qui sont, aujourd'hui, en cours d'expérimentation, s'engagent résolument dans cette voie : faire reconnaître la pluralité des sens d'un même texte en fonction de ses lecteurs, de l'époque qui le lit ou du groupe social qui se l'approprie.

L'initiation des jeunes enfants à la lecture littéraire provoque un intérêt croissant. Une aide matérielle précieuse est apportée en ce domaine par la nouveauté éditoriale, par le sérieux et les ambitions culturelles de certains périodiques destinés à la jeunesse ou de collections de poche littéraires, par le renouvellement du fonds dans les bibliothèques scolaires, constituées ou non en BCD. Des innovations méthodologiques sont expérimentées, en particulier dans des classes hétérogènes. C'est là un champ de travail qui, dès l'école, risque de prendre rapidement plus d'importance.

On peut donc d'ores et déjà, en prenant acte des réorientations nécessaires d'objectifs, **réunir les résultats de ces vingt dernières années** pour lesquels les recherches sont convergentes. Dans la masse des données, on a privilégié celles concernant l'enfant en apprentissage (il n'apprend pas comme un adulte) et la réception d'écrits. Les activités de production d'écrit sont donc abordées prioritairement dans la perspective de leur interaction avec la lecture. Ceci explique que certains aspects ne soient pas traités, ou de façon elliptique.

Malgré de telles lacunes et les inévitables simplifications produites par toute recension, ces résultats peuvent constituer des points d'appui solides pour aider les pédagogues, car, d'une part, ils leur permettront de **mieux saisir le bien-fondé de certaines pratiques** dont ils sentent la justesse et l'efficacité sans savoir toujours en expliciter les raisons ; d'autre part, ils peuvent, en confortant certaines de leurs intuitions critiques à l'égard d'autres manières de faire, leur **donner davantage de sécurité pour innover** ou modifier leurs démarches de travail. On peut ainsi espérer que continueront de s'améliorer les performances des pédagogies préélémentaire et élémentaire de l'écrit.

Comment l'enfant apprend-il à lire et à écrire des textes ? Le point des connaissances Les questions en suspens

Sur ces questions complexes, le bilan des acquis révèle de sérieux retards mais aussi les bonnes avancées de la recherche. Il est possible aujourd'hui, grâce à des résultats reconnus par de nombreuses équipes, dans des pays aux systèmes scolaires différents, de valider des approches existantes, de mieux définir ce qu'on peut attendre ou pas de telles méthodes en usage, de suggérer des infléchissements, sans pour autant céder à telle ou telle "mode" pédagogique, voire à telle ou telle "inquiétude" du grand public.

Cependant, les domaines de l'accès à la langue écrite, tels que l'école les hiérarchise dans les objectifs qu'elle s'assigne, n'ont pas tous été l'objet de la même attention de la part des chercheurs. Ainsi, l'apprentissage de la lecture est mieux connu que celui de la production de textes, les comportements des jeunes enfants - à l'âge des premiers apprentissages - ont été plus souvent observés que ceux des enfants achevant leur scolarité élémentaire. Les phénomènes mis en jeu pour identifier les mots semblent plus faciles à cerner que ceux qui concernent la compréhension des textes. Certains échecs dans l'apprentissage de la lecture restent encore en grande partie énigmatiques, ainsi que les processus par lesquels se transmettent les habitudes culturelles - par exemple, être un gros consommateur de livres - à l'intérieur de milieux sociaux homogènes.

C'est dire que, pour l'évolution des méthodes d'enseignement et des pratiques didactiques ou pédagogiques, l'apport de la recherche reste lacunaire - et le restera encore longtemps. Mais c'est dire aussi que l'enseignant, le concepteur de méthodes, le formateur peuvent aujourd'hui s'appuyer sur des connaissances scientifiquement validées, pour concevoir des innovations didactiques ou pédagogiques soigneusement expérimentées, pour réguler leurs savoir-faire professionnels, pour améliorer l'efficacité de l'école tout entière. Reste que la dynamique d'évolution de la recherche et celle du système éducatif ne relèvent ni des mêmes logiques ni des mêmes urgences : connaître l'évolution des savoirs ne suffit donc pas pour définir les transformations à venir de l'école.

LA DÉCOUVERTE DE L'ÉCRIT : COMPRENDRE POUR APPRENDRE

Ce n'est pas à l'école, à l'occasion de son entrée dans le cycle des apprentissages fondamentaux, que l'enfant commence à découvrir l'écrit. Les parents d'abord, l'école maternelle ensuite et, d'une manière générale, l'environnement, le mettent très tôt face à des productions écrites diversifiées portées par des supports variés (écrits proprement dits, mais aussi nombres, plans, signaux, etc.). Avant même tout enseignement formel de la langue écrite, les objets porteurs d'écrit attirent l'attention, suscitent des interrogations et des tentatives d'identification. Ainsi se constitue un premier savoir de l'écrit et de ses usages. Tel enfant peut affirmer, par exemple, qu'il faut moins de lettres pour écrire /locomotive/ que pour écrire /train/, "parce qu'un train, c'est plus grand". Tel autre, connaissant plus ou moins le nom de certaines lettres, pourra écrire "jht" pour /j'ai acheté/. Ces réponses manifestent une curiosité certaine à l'égard de la chose écrite et donnent à l'enseignant une information sur la façon dont chacun de ses élèves appréhende l'écrit. Ce premier savoir évolue grâce aux expériences qu'accumule l'enfant et grâce à l'aide didactique qu'il reçoit.

Il serait aussi dangereux de croire que l'enfant ne sait que ce que le maître lui a apporté que de croire qu'il ne sait que ce que son expérience ou sa réflexion propres

l'amènent à découvrir. En fait, pour apprendre, chaque enfant part de ce qu'il trouve autour de lui, particulièrement à l'école. Il doit, à partir de là, mener pour son propre compte une réflexion qui le conduit à la maîtrise de la langue écrite. Selon la famille dans laquelle l'enfant a grandi, ces apprentissages n'évoluent pas de la même manière : le milieu de vie peut offrir plus ou moins d'occasions d'expériences de l'écrit, ces expériences peuvent être plus ou moins enrichies et développées par les adultes qui entourent l'enfant. Mais il ne s'agit là que de différences et non d'empêchements. Toutes les enquêtes concourent à montrer que l'école joue un rôle irremplaçable - même s'il n'est pas toujours suffisant - dans l'accroissement des savoirs et des compétences des enfants venant des milieux culturels les moins favorisés.

Toutefois, si la curiosité de l'enfant pour l'écrit est précoce, d'autant plus précoce qu'il est plus éveillé à cette réalité par les comportements de ceux qui l'entourent, en particulier à l'école, il ne s'ensuit pas pour autant qu'il faille enseigner lecture et écriture de façon précoce (enseigner : c'est-à-dire conduire de façon formelle des apprentissages systématiques et ordonnés). La langue écrite est pour l'enfant un objet nouveau. Ses caractéristiques spécifiques ne permettent pas de la réduire à un objet déjà connu. C'est pourquoi, à la différence d'autres apprentissages qui peuvent se faire "sans y penser", par imitation des comportements de l'entourage, l'acquisition de la lecture et de la production de textes exigent qu'une activité de réflexion précède et accompagne l'exercice des comportements de lecteur. Il faut, pour cela, une certaine maturité.

L'enfant se trouve donc devoir comprendre pour pouvoir apprendre : comprendre que l'écrit est une représentation au moins partielle de l'oral, comprendre ce que sont les unités de la langue parlée et celles de la langue écrite ainsi que les règles qui relient les unes aux autres. La découverte par l'enfant du principe alphabétique - une invention tardive dans l'histoire de l'humanité - ne va pas de soi. Cet apprentissage qui commence dès la première interrogation devant une affiche ou devant un panneau de localité, se poursuit tout au long de la scolarité. La maîtrise de l'orthographe, par exemple, rarement acquise avant l'adolescence, requiert, comme toutes les autres phases de l'apprentissage, la même exigence de "clarté cognitive".

LIRE, UNE ACTIVITÉ QUI CONCERNE LE LANGAGE

Pour apprendre à lire et à écrire, l'enfant doit d'abord avoir un usage efficace de la langue parlée, celle qui est nécessaire aux activités quotidiennes et à la communication ordinaire. C'est en ce sens que se justifie l'effort pour scolariser à deux ans des enfants de milieux défavorisés, première garantie d'un apprentissage ultérieur réussi. Qu'il s'agisse de parler ou d'écouter, d'émettre un message ou de comprendre ce qu'on lui dit, l'enfant doit, avant d'apprendre à lire, être familiarisé avec la plupart des composantes de la langue orale, puisqu'il retrouvera la plupart de celles-ci dans l'écrit. Ainsi, apprendre à lire n'est pas pour les enfants qui parlent français apprendre une nouvelle langue, mais apprendre à reconnaître, sous une forme différente, bien des aspects de celle que l'on connaît déjà en grande partie, mais en partie seulement. Ces progrès dans la maîtrise de l'oral se poursuivent tout au long de la scolarité. Le souci légitime des maîtres, quant à l'écrit, ne doit donc pas réserver la pédagogie de la parole vive à l'école maternelle. Inversement, les échanges langagiers dans les petites classes ne doivent pas se réduire à la communication immédiate.

En effet, la maîtrise de la langue et des modes d'énonciation de la vie quotidienne est une condition nécessaire mais non suffisante. Pour pouvoir lire, il importe aussi que l'enfant s'approprie la langue qui apparaît le plus souvent, mais pas exclusivement, sous une forme écrite, "la langue des livres". Avec des enfants qui ne savent pas encore lire, cette appropriation ne peut se faire que par l'intermédiaire de l'adulte. Dès qu'on lui lit des textes (il s'agit bien d'entendre lire et pas seulement raconter), l'enfant découvre et mémorise du langage écrit, avec ses spécificités (thématiques, syntaxiques, lexicales, stylistiques). On ne saurait trop insister sur l'importance de la mise

en mémoire de certains écrits, à travers des récits, des répliques, des poèmes, des chansons connues par cœur ou presque : elle constitue une première culture écrite qui facilite et gratifie les futurs apprentissages. Parallèlement, si l'adulte l'amène à produire des messages destinés à être consignés, l'enfant passe peu à peu d'une énonciation orale à une énonciation écrite, ce qui signifie qu'il doit apprendre à formuler oralement des énoncés qui ont un statut écrit. C'est là le but de l'exercice qu'on nomme habituellement "dictée à l'adulte".

Au cours de ces activités, l'enfant enrichit son expérience de phénomènes ou de situations qui excèdent le cercle de ses activités quotidiennes. Il construit ainsi de nouvelles connaissances, celles qui appartiennent à la culture véhiculée par les textes et qu'il retrouvera donc dans ses futures lectures. Il s'initie, de la même manière, aux structures qui ordonnent les différents types d'écrits et leur donnent leur cohérence spécifique. Ainsi, en racontant et lisant des histoires aux enfants, en les familiarisant avec les albums qui leur sont destinés par les éditeurs spécialisés, on les aide à lire les récits dont l'école élémentaire fait un si large usage. Parcourir avec eux les périodiques qui correspondent à leur âge, leur lire les consignes des jeux ou les commentaires qui accompagnent les dossiers documentaires, les préparent à d'autres types de textes tout aussi importants pour leur scolarité. De la qualité de ces premières activités réalisées oralement dépend, dans une large mesure, la fécondité des apprentissages qui seront effectués ultérieurement au contact visuel de l'écrit. Le rôle de l'école, maternelle et élémentaire, est d'autant plus décisif que les familles ne sont pas toutes à même d'assurer cette familiarisation avec la culture écrite.

Ainsi, l'acquisition de la langue écrite s'appuie très largement sur des activités langagières orales. Celles qui ont été jusqu'ici évoquées sont essentielles si l'on souhaite que l'apprenti lecteur fasse sienne une conception de la lecture qui ne soit pas disjointe de la compréhension. Sinon demeure toujours le risque que l'enfant se représente confusément le but visé par l'apprentissage comme une aptitude plus ou moins efficace au déchiffrement.

Il est d'autres activités dans l'oral qui sont particulièrement importantes pour préparer l'enfant à analyser l'écrit. Ce sont toutes celles qui mettent en jeu les caractéristiques phoniques de la langue. Dans les comptines, les poèmes, les chansons, les jeux où les mots sont chantés, rythmés, scandés, segmentés, déformés, etc., on s'intéresse moins au contenu du message qu'à ses aspects formels, on se soucie moins des paroles que de leur "musique". En mettant en pleine lumière la dimension formelle de la langue que les situations langagières ordinaires occultent derrière les nécessités de la communication (les homophonies constitutives des rimes, par exemple), ces activités préparent tous les exercices qui obligent à traiter les mots comme des objets à analyser. A condition de demeurer ludiques, ces situations permettent à l'enfant de prendre efficacement conscience de la réalité sonore du langage, tellement impliquée dans l'apprentissage de la lecture. En effet, la capacité à manipuler les constituants phonologiques de la langue (fragments des mots qui "commencent ou finissent pareil", syllabes, phonèmes, etc.) est un des meilleurs prédicteurs de la réussite ultérieure au cours préparatoire. Cependant, un enseignement systématique de la segmentation ou de l'épellation phonétique ne dote pas forcément les enfants de cette capacité : c'est bien plutôt grâce à des jeux d'écoute variés et à la vigilance diffuse de l'enseignant (sa clarté articulatoire, son souci de relever les remarques occasionnelles des enfants, son amour de la poésie et de la musique) que peut se mettre en place cette "conscience phonique" de la langue.

Un apprentissage réussi exige des activités qui permettent de saisir quelles sont les spécificités fonctionnelles et structurales de l'écrit. C'est en observant les objets porteurs d'écrit qui l'entourent que l'enfant s'interroge sur le système graphique. Il s'en construit ainsi des représentations (pertinentes ou fantaisistes) et des savoirs (progressifs et tâtonnants). Cette étape se poursuit par la **découverte des premières caractéristiques de l'écriture alphabétique.** La complexité de ce système et de ses usages suppose une longue familiarisation et de nombreux apprentissages.

Les écrits sont d'abord des objets qui appartiennent à différents environnements de la vie sociale ou culturelle : il faudra donc apprendre à reconnaître et classer ces objets. Les écrits sont aussi des espaces couverts de signes, diversement organisés selon les types de textes concernés. L'espace graphique d'une affiche, d'un illustré pour enfant, d'un livre, d'une fiche, d'un écran, obéissent chacun à **des règles de mise en page** différentes. Le blanc, les majuscules et les minuscules, le romain et l'italique, le maigre et le gras, la ponctuation, le paragraphe, le titre, sont **des réalités typographiques** (il en existe aussi sur les écrits manuscrits) qui **aident à saisir la signification d'un texte.**

Un écrit, c'est aussi, bien évidemment, une suite de lettres dont chacune est prise dans l'alphabet. Plus précisément, si l'on considère ces dernières en fonction des valeurs qu'elles prennent, seules ou en association avec d'autres, l'alphabet devient **un système de graphèmes** dont la maîtrise est nécessaire pour lire et écrire. La plupart de **ces graphèmes correspondent à des phonèmes** - c'est là leur fonction essentielle -, mais d'autres correspondent à des réalités linguistiques différentes mais tout aussi essentielles : **des marques grammaticales** (le /ent/ des verbes), des marques lexicales (le /d/ de "bond" ou le /a/ de "pain") qui rapprochent visuellement les mots qui appartiennent à une même famille ou permettent de distinguer des homophones ("pin" et "pain", "bon" et "bond").

L'appropriation progressive de toutes ces composantes du système alphabétique et des usages propres à l'écriture (des habitudes, des normes, des écarts tolérés à ces normes) est une nécessité qui commence dès les premières années de l'enfance et se poursuit bien au-delà de la scolarité élémentaire.

COMMENT L'ENFANT ENTRE-T-IL DANS LA LECTURE?

L'observation des enfants en début de scolarité permet de distinguer, dans nos cultures, plusieurs moments successifs dans l'apprentissage de la lecture.

Dans un premier temps, l'enfant qui a découvert l'existence de cette réalité spécifique qu'est l'écrit l'appréhende en utilisant les moyens qu'il met en œuvre d'ordinaire pour identifier les objets physiques. Chaque mot est alors une entité distincte qui est reconnue par le biais de l'environnement ou du contexte dans lequel il est inséré. On parle alors de lecture présystémique. Par exemple, pour lire la marque d'un soda sur l'étiquette d'une bouteille, l'enfant peut s'appuyer sur des indices tels que la couleur ou le graphisme. En l'absence de ces indices, il lui sera très difficile, voire impossible, de reconnaître ce qui est écrit. De même, l'enfant peut reconnaître un mot en se référant au lieu où il se trouve ordinairement plutôt qu'à sa forme graphique (d'où les fréquentes confusions entre les étiquettes des prénoms des élèves de la classe lorsqu'on passe des tables aux portemanteaux, par exemple). Il peut aussi recourir à un oral mémorisé (récitation "par cœur") pour retrouver sur un album le texte d'une courte histoire.

Puis, à côté de ces premières façons de procéder, se mettent également en place des approches plus attentives aux matériaux graphiques. L'enfant prend en compte certaines particularités des mots, telles que leur longueur ou la présence de tel ou tel caractère, en particulier en début ou en fin de mot. Les premiers mots sur lesquels il affine ses investigations sont souvent des noms propres (son prénom et son nom, en particulier). Cependant, sa méconnaissance des relations réelles qui interviennent entre l'oral et l'écrit le conduit souvent à de fausses interprétations caractéristiques de cette étape. Il peut ainsi dire que le mot /automobile/, écrit sous le dessin d'une automobile, n'est pas "le bon mot" "parce que c'est écrit trop long pour être "voiture"", ou encore "parce que ça ne commence pas par le /v/ de "voiture"". On désigne cette modalité transitoire de l'accès à la capacité de lire du terme de lecture logographique. L'enfant parvient ainsi à connaître un certain nombre de mots, en mémorisant des formes globales. Faute d'avoir saisi le principe alphabétique de notre système d'écriture, il ne peut pas lire des mots qu'il n'a jamais rencontrés à l'écrit ou qu'il ne connaît que sous une forme particulière d'écriture (capitales d'imprimerie, par exemple). Il peut faire de fausses reconnaissances sur des mots qu'il a rencontrés sans les mémoriser exactement. Cette modalité

est coûteuse pour la mémoire : elle implique en effet que soit enregistrée une multitude de formes différentes n'ayant aucun rapport entre elles. Malgré ce coût, certains enfants capitalisent un stock important de mots familiers qui peut continuer de s'accroître pendant que se mettent en place les techniques de **lecture alphabétique.**

Lorsque l'enfant est arrivé à ce niveau d'appréhension de l'écrit (c'est très souvent le cas en fin de grande section depuis une dizaine d'années), il est possible d'envisager les interventions didactiques de deux manières différentes ; il s'ensuivra évidemment des évolutions contrastées. Dans l'état actuel de nos connaissances, il est cependant permis d'affirmer que l'une et l'autre permettent à l'enfant de construire son apprentissage de la lecture et de l'écriture.

DEUX VOIES MÉTHODOLOGIQUES

Première voie

Suivant les modalités de présentation les plus répandues, **l'enseignant cherche d'abord à obtenir de l'enfant une automatisation du processus d'identification des mots.** Cet objectif est atteint lorsque l'enfant lit chaque mot sans le décomposer. Quand il oralise sa lecture, s'il dit d'emblée le mot entier, on sait qu'il l'a identifié visuellement sans le décomposer. La tradition scolaire a ainsi opposé l'enfant qui "déchiffre" (et dont la lecture à voix haute est hésitante, saccadée, ânonnante) à celui qui a atteint la lecture "courante" (dans l'oralisation, tous les mots sont rapidement et correctement énoncés à la suite). On voit que méthodes synthétiques, méthodes mixtes ou méthodes naturelles ne se distinguent pas sur cet objectif. Quelles que soient les variantes pour conduire le processus de déchiffrage qui sera ensuite dépassé (aller de la lettre à la syllabe et de la syllabe au mot, ou au contraire aller du mot à sa décomposition et recomposition), elles centrent toutes l'apprentissage de la lecture sur le processus qui fait passer de la phase du déchiffrage à celle de la lecture courante, c'est-à-dire à la reconnaissance automatique des mots.

On fait ainsi l'hypothèse que c'est seulement à l'issue de cette phase d'automatisation que l'enfant, libéré des servitudes du décodage, peut être en mesure de résoudre les problèmes de compréhension qu'il rencontre dans l'écrit dès qu'il aborde de vrais textes. Il s'agit bien là d'un point de vue généralement partagé, puisque selon les instructions officielles de 1923, c'était seulement après l'acquisition par tous de la lecture "courante" (au CE) qu'on pouvait mettre en place une pédagogie de la compréhension, à travers l'exigence de lecture "expressive" (au CM) - celle qui manifeste par l'intonation que le message a bien été saisi, que le lecteur est bien passé de la lecture d'une suite de mots à la lecture d'un texte. Cette prudence dans l'exigence officielle des programmes ne pouvait que souligner la réussite précoce de nombreux élèves, manifestant leur aisance dès la fin du cours préparatoire.

Dans cette optique, on considère que, pour apprendre réellement à lire, l'enfant doit connaître le principe alphabétique de notre système d'écriture et que le plus simple est donc de le lui enseigner. **Une des difficultés** qu'il rencontre pour faire sienne cette découverte tient au fait que **l'unité phonème**, **qui est à la base du système de transcription de notre langue**, **est une unité abstraite**, **difficile à isoler** dans la langue orale. En effet, lorsqu'un phonème est réalisé dans un énoncé, il est toujours contaminé par son environnement. Il est articulé et donc entendu diversement selon qu'il est précédé ou suivi de tel ou tel autre phonème. Par exemple, une consonne peut devenir plus "claire" si elle est suivie d'une voyelle antérieure (c'est le cas du [i] dans "mie") ou plus "sombre" si elle est suivie, au contraire, d'une voyelle postérieure (comme le [u] dans "mou"). Or, le codage alphabétique ne tient aucun compte de ces différences phonétiques. Le phonème [m] reste le phonème [m], qu'il apparaisse dans la suite [mi] ou dans la suite [mu] et relève des mêmes règles de recodage graphique. La mise en "correspondance" des graphèmes et des phonèmes, qui paraît évidente à celui qui sait lire,

demande en fait aux enfants un grand effort d'analyse et de mémoire. Il est donc absolument nécessaire, si l'on suit cette voie didactique - mais c'est aussi vrai pour l'autre - que l'enfant sache reconnaître les phonèmes qui sont réalisés dans les énoncés qu'il produit ou qu'il entend. Selon de nombreuses expérimentations convergentes, la mise en place d'une bonne "conscience phonique" (c'est le terme habituellement utilisé pour désigner cette capacité) doit nécessairement accompagner l'apprentissage de la lecture dans les écritures de type alphabétique (mais pas dans les écritures idéographiques, comme le chinois). Si elle n'est pas présente avant le début de l'apprentissage des correspondances graphophonémiques (ce qui rend cet apprentissage plus laborieux), elle s'acquiert au cours de celui-ci.

Un lecteur compétent utilise concurremment plusieurs types de procédures pour identifier les mots d'un texte. L'une, directe, implique la récupération, dans sa mémoire, du mot qui correspond à ce qu'il voit. Une autre, indirecte, passe par l'application des règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes. Cette dernière est utilisée lorsque le lecteur est confronté à des mots qu'il n'a jamais rencontrés ou qu'il n'a pas mis en mémoire (un nom propre inconnu, par exemple, chez le lecteur expert). Chez l'enfant, la première pourrait correspondre à l'étape logographique. Mais on a vu qu'elle est très coûteuse pour augmenter rapidement la capacité de lecture. On préfère donc, de manière transitoire, ne pas soutenir plus longtemps ce mode de lecture et aider l'enfant à installer une procédure indirecte efficace en travaillant systématiquement sur les correspondances graphies-phonies. L'utilisation de ces correspondances pour lire constitue en effet un puissant mécanisme d'auto-apprentissage qui permet à l'enfant d'identifier des mots qu'il connaît dans sa langue orale, mais dont il n'a pas mémorisé l'écriture ou qu'il n'a jamais rencontrés à l'écrit. Elle offre également la possibilité de renforcer les connaissances des relations entre graphies et phonies, ce qui augmente en retour l'efficacité des mécanismes d'auto-apprentissage en rendant de plus en plus automatiques les procédures de décodage.

Ce type de lecture passe donc par une oralisation systématique ou par des phénomènes de subvocalisation (mouvements des lèvres). La lecture par mise en correspondance graphies-phonies peut également être totalement intériorisée. Pourtant, même dans ce cas, on peut observer que l'accès à l'identification d'un mot reste tributaire de la reconnaissance des matériaux qui le constituent (le temps de lecture demeure lié à la structure syllabique ou phonémique - orale - de ce qui est lu : plus il y a de syllabes ou de phonèmes dans un mot, un énoncé ou un texte, plus son temps de lecture est long).

Deux étapes semblent caractéristiques de l'apprentissage qui se constitue par cette voie d'enseignement de la lecture. Dans la première étape l'enfant doit reconstituer chaque mot à partir de ses constituants phonologiques (il doit effectuer un recodage phonologique). Dans la seconde qui, dans ces conditions d'enseignement, semble s'installer à partir de la huitième année, l'enfant apprend à utiliser un système de mise en relation de l'écrit et de l'oral beaucoup plus complexe. Il sait réguler les correspondances graphophonétiques en fonction de leur contexte graphique, utiliser les analogies orthographiques (pour rattacher directement un mot à sa famille, par exemple) et décomposer les mots pour repérer ce qui, dans chacun d'eux, relève des morphèmes grammaticaux (désinences verbales, marques de pluriel, etc.) ou de l'élément lexical proprement dit. A ce stade-là, que l'on a pris l'habitude d'appeler stade orthographique, on peut considérer que l'enfant a rejoint le mode d'accès direct aux mots, mais avec une tout autre efficacité qu'au stade logographique puisqu'il identifie maintenant non seulement des mots qu'il connaît déjà, mais aussi des mots qu'il reconstitue à partir de leur structure orthographique sans avoir besoin de les déchiffrer. C'est l'automatisation de cette procédure qui, progressivement, libère l'enfant des tâches d'identification et le rend plus disponible aux tâches de compréhension. C'est généralement cette procédure que l'adulte lecteur utilise inconsciemment quand il se trouve devant un mot inconnu.

Deuxième voie

Depuis quinze ans environ, dans des pays différents et avec des langues diverses, d'autres stratégies d'enseignement se sont développées. Considérant que l'unité de sens n'est pas le mot mais la phrase, elles cherchent à mettre en place des procédures d'apprentissage susceptibles de faire travailler d'emblée la compréhension. Cela conduit les enseignants à faire de la lecture une situation de type "résolution de problème". Le sens du texte est pour l'enfant un problème à résoudre à l'aide de tous les indices disponibles (support du texte, illustration, présentation typographique, mots connus, "morceaux de mots" ou lettres). L'enseignant module son aide (poser des questions, répondre à des demandes, donner certains mots, faire prendre conscience que certaines propositions sont "impossibles") en fonction du moment de l'année et du capital d'expériences maîtrisé dans la classe. Il vise ainsi prioritairement à ce que l'enfant se dote de bonnes stratégies de compréhension des textes. L'automatisation des procédures d'identification des mots est alors la seconde phase du processus.

Dans ce cas, la priorité réside dans la découverte par l'enfant de la nature langagière de l'écrit. Prenant conscience que l'écrit représente pour une part la langue parlée, il se met à le "faire parler". L'activité d'autolangage (une parole qui ne s'adresse qu'à soi) que l'enfant développe alors se manifeste en particulier sous forme de subvocalisation, mais d'un autre type que dans la stratégie didactique précédente. Dès ce moment, en effet, l'écrit n'est plus traité comme une suite d'objets-mots isolés qu'il faut identifier tour à tour, mais comme une structure langagière cohérente. Lorsque l'enfant hésite sur un mot, le contexte sémantique (le début du texte) et syntaxique (le début de la phrase) limite d'emblée les possibles. Dès lors, quand il ne parvient pas à identifier un mot, l'enfant ne produit pas, en essayant de le déchiffrer, des mots absurdes ou inexistants. Ainsi, en s'appuyant sur sa connaissance de la langue parlée et sur sa connaissance de la culture écrite (ce dont parlent les textes et la façon dont ils en parlent) d'une part, sur les mots qu'il connaît ou dont il a repéré les indices graphiques d'autre part, l'enfant identifie des unités d'écrit qui sont des groupes de mots. Son aptitude à mettre en œuvre des fonctionnements syntaxiques complexes, sa capacité de production dans l'oral des différents types de textes se révèlent particulièrement efficaces pour identifier le message. C'est en grande partie grâce à elles qu'il pourra anticiper les unités successives dont se compose le texte.

Ainsi, dans la première perspective didactique, l'appui sur le contexte pour identifier un mot est plutôt le signe d'une stagnation dans la progression de l'apprentissage. Dans la deuxième perspective, au contraire, l'appui sur le contexte apparaît comme une étape nécessaire dans laquelle la recherche de la compréhension du texte lu reste prioritaire, malgré le déficit passager dans les procédures d'identification de mots.

Cette utilisation par l'enfant de ses savoirs linguistiques lui permet, par ailleurs, de **mettre en œuvre un apprentissage perceptif du système alphabétique.** On peut en effet observer qu'il prend de moins en moins de temps pour reconnaître chaque mot. De même, le recours à l'autolangage diminue, du moins lorsque la tâche de lecture n'est pas trop difficile. La vitesse de lecture s'accroît. Remarquons que cette accélération de la vitesse de lecture est toujours une conséquence de l'apprentissage et non la cause de celui-ci et qu'elle ne passe pas par des exercices visuels, mais par la mise en place de procédures d'identification et de reconnaissance des mots progressivement plus automatisées.

En effet, c'est à partir de cette étape que l'enfant, comme dans la première stratégie didactique, s'appuie de plus en plus systématiquement sur la mise en correspondance des graphies et des phonèmes pour identifier tous les mots des textes. Il parvient ainsi au **stade orthographique.** Il peut alors utiliser la voie directe - non médiatisée par l'oral - pour accéder aux réalités graphiques qu'il a mémorisées.

Ces deux voies méthodologiques ont été présentées ici de manière volontairement contrastée, afin d'expliciter les enjeux qui ont nourri de nombreux débats ces dernières années. Dans la réalité de la classe, les enseignants adoptent souvent, même quand ils se servent d'un livret de lecture, des mises en œuvre plus complexes et moins tran-

chées ⁶. Encore est-il utile qu'ils puissent clairement situer leurs choix.

On s'est demandé, à plusieurs reprises dans la longue histoire des innovations méthodologiques, si l'enfant était capable de découvrir par lui-même et par induction, le principe alphabétique de notre écriture. L'expérience prouve que non : un enseignement, si fruste soit-il, semble toujours nécessaire. Il n'y a donc pas continuité entre les premières démarches spontanées de l'enfant cherchant à lire et la lecture de l'adulte compétent qui prend en compte tous les indices graphiques disponibles sans même en avoir conscience. Entre les deux, il y a un changement qualitatif. Dans le cas des modalités classiques de présentation de l'écrit, la mise en correspondance systématique des graphies et des phonies, conduite à travers la progression ordonnée des livrets de lecture ou grâce aux textes écrits avec la classe, produit, à un moment variable selon les enfants, une sorte d'effet de seuil : alors même que toutes les correspondances ne sont pas connues, certains "savent lire". Dans le cas des stratégies mettant l'accent sur la résolution de problèmes, lorsque, quidé par l'adulte, l'enfant découvre que l'écrit représente la langue parlée et qu'il existe des correspondances systématiques entre les unités d'écrit et les unités d'oral, on observe le même phénomène de passage à une lecture "généralisée", sans qu'on soit capable de définir encore ce qui déclenche pour tel ou tel, ce phénomène.

APPRENDRE À COMPRENDRE, UNE EXIGENCE CONTINUE

Les processus conduisant à la compréhension ne concernent pas que l'écrit : on comprend une situation, un message fait d'images, un énoncé oral, etc. Ils mobilisent une capacité si générale que bien des enseignants ne voient pas comment ils pourraient relever d'interventions pédagogiques explicites. Pourtant, la compréhension des textes écrits comporte des difficultés spécifiques qui supposent des apprentissages particuliers.

La lecture est toujours une rencontre entre un individu et un texte : l'un et l'autre ont leur part dans le processus de compréhension. Le lecteur apporte ses connaissances (culturelles et linguistiques), le texte ses signes graphiques qui renvoient à des réalités linguistiques organisées selon des règles syntaxiques et rhétoriques. La signification d'un texte est donc construite au fur et à mesure de la lecture, en fonction des connaissances du lecteur quant au domaine considéré, de sa capacité à traiter les marques linguistiques (lexicales, syntaxiques et textuelles) mises en œuvre par le scripteur, mais aussi des buts qu'il poursuit à travers sa lecture.

Pour un lecteur donné, certains textes sont plus faciles à comprendre que d'autres ; pour un même texte, des lecteurs différents auront plus ou moins d'aisance dans leur lecture. La compréhension est facilitée par les connaissances relatives au domaine abordé et les savoirs relatifs au fonctionnement de certaines réalités linguistiques dont le lecteur dispose antérieurement à sa lecture. Par ailleurs un lecteur est d'autant plus efficace que, pour un texte donné, il sait sélectionner et utiliser les bonnes procédures de traitement. Symétriquement, un texte est d'autant plus lisible qu'il contient des indications facilement accessibles quant à la manière de traiter les informations.

Les interventions didactiques qui peuvent aider un enfant à mieux comprendre ce qu'il lit (et aussi ce qu'il entend) concernent des domaines particulièrement complexes et vastes de l'activité humaine. Son expérience, sa culture, sa connaissance du langage et de ses usages sont mises en jeu par les procédures et les stratégies de compréhension.

Ainsi, on peut être aujourd'hui assuré qu'un travail relatif à la compréhension des textes est efficace avant même que les obstacles liés au déchiffrage soient levés. Plus tôt les enfants sont confrontés à des textes écrits lus par l'enseignant, plus tôt ils peuvent se constituer un capital de connaissances relatives à l'écrit et à sa culture, un capital qu'ils réinvestiront plus tard. Ils mémorisent ainsi des exemples

La maîtrise de la langue à l'école (1992)

⁶ . Des enquêtes menées en Suisse et au Québec ont permis de vérifier cette assertion. Voir Jacques Weiss, Nicole Van Grunderbeeck et Gilles Gagné, "Unité et diversité de la lecture en première année", Éducation et Recherche, 13, 3, 1991, pp. 291-326.

de formes lexicales, syntaxiques et textuelles spécifiques de l'écrit. L'expérience de la communication orale est ici insuffisante, car la parole vive utilise des structures assez éloignées de celles qui prévalent à l'écrit. C'est également ainsi qu'ils peuvent être amenés à sentir à quel point l'écriture est un moyen puissant de représentation de la réalité, puisqu'elle permet d'évoquer des événements, des situations qui ne sont pas directement liés au contexte immédiat de la communication et de l'action.

Cet enrichissement des connaissances spécifiques de l'écrit et de sa culture n'est pas un simple préalable à l'apprentissage : même quand les enfants commencent à savoir lire seuls, de nombreux textes qu'ils peuvent parfaitement comprendre restent encore "illisibles" à une étape où lire est très fatigant pour beaucoup d'enfants. Les maîtres peuvent donc continuer à lire à leur classe ou à soutenir des lectures collectives. En poursuivant cet objectif tout au long de la scolarité élémentaire (et peut-être même au-delà), les enseignants facilitent l'accès aux lectures autonomes à venir et préparent à la rencontre de textes plus complexes, plus diversifiés et plus éloignés des références habituelles. Ils accroissent les connaissances lexicales et syntaxiques relatives à la langue écrite, mais aussi proposent des exemples d'organisations textuelles nouvelles (narrations, dialogues, descriptions, argumentations, prescriptions, informations, etc.). Ils font découvrir des domaines de l'expérience et du savoir toujours plus étendus.

Pour décrire comment s'effectue la compréhension d'un texte écrit, les chercheurs ont l'habitude de dire que le lecteur construit un "modèle mental" (ou encore une "représentation") de la situation ou du processus décrits par le texte. Ce modèle comporte une différence essentielle avec le texte lui-même. Alors que le texte est linéaire, fait d'un enchaînement d'unités, le modèle mental, lui, ne l'est pas : les éléments qui le constituent sont présents en même temps et non de manière successive. C'est pour cette raison que ce modèle est souvent décrit par les chercheurs sous la forme de diagrammes, de graphes, de tableaux, c'est-à-dire de représentations spatiales des diverses relations, principalement temporelles ou causales, qui structurent l'information véhiculée par le texte. La véritable difficulté de la compréhension (qu'elle concerne un texte ou un discours) réside donc peut-être dans l'effort de "délinéarisation" de l'information verbale qu'elle implique. C'est en "tenant ensemble" en mémoire des informations données successivement par le langage qu'on les comprend.

En effet, qu'il soit lu ou entendu, le texte est appréhendé linéairement à partir des marques linguistiques qui le constituent et qui ont, même dans le cas de la lecture silencieuse, une double valeur, sonore et significative. L'identification des mots est, on l'a vu, le véritable point de départ de l'activité de compréhension pour un lecteur expert, puisque c'est dans les mises en relation que s'effectue le travail du sens.

En même temps que le lecteur identifie les mots du texte, il les regroupe en "paquets" plus ou moins étendus qui constituent autant de groupes sémantiques. Il élabore ainsi des unités de sens, des objets de connaissance, qui ne correspondent bien évidemment pas aux mots (toute une suite de mots peut désigner un seul objet, une seule action, etc.). En segmentant ainsi le texte, le lecteur complète le processus d'identification des mots, en décidant pour chacun d'eux, du sens qu'il peut lui affecter. **Un mot a le plus souvent plusieurs sens et seule la prise en compte de son environnement sémantique permet de choisir** parmi toutes ses acceptions possibles celle qui est pertinente dans ce contexte. Nous avons vu que, pour identifier un mot, l'influence du contexte est limitée : le lecteur, même compétent, perçoit la plus grande partie du matériel graphique (entre 75 et 80 % des mots d'un texte). Par contre, lorsqu'il s'agit d'accéder au sens des mots en situation dans un texte et finalement au sens du texte, ce même contexte est un appui essentiel. Ainsi, le sens à accorder au mot bien identifié /pièce/ ne sera pas le même si le contexte parle d'argent, de logis, de mécanique ou de Molière.

Enfin, les unités sémantiques découpées par ce processus de segmentation entretiennent entre elles des relations de différents types (des relations de détermination, des relations argumentatives, des relations temporelles, etc.) qui sont progressivement reconstituées au fur et à mesure que le lecteur avance dans sa lecture. L'ensemble de ces relations constitue un réseau qui définit la cohérence propre au texte.

Ainsi, pour qu'il y ait compréhension d'un texte lu, trois conditions au

moins doivent être remplies :

- le lecteur doit avoir reconnu les objets ou les actions dont le texte parle ;
- il doit **avoir explicité les relations établies entre ces objets** par l'activité du rédacteur ;
- il doit s'être représenté mentalement ces relations sous la forme d'un réseau, constamment disponible en mémoire tant que la lecture n'est pas achevée puisque ce réseau doit être modifié, enrichi, complexifié, au fur et à mesure que le lecteur accède à de nouvelles informations.

C'est cet ensemble de procédures qui constitue le "modèle" de compréhension d'un texte. On peut donc aider les enfants à mieux comprendre les textes qu'ils lisent en intervenant aux différents niveaux du processus : segmentation du texte, reconstitution des propositions, élaboration des différents réseaux de relations entre propositions. On a vu comment préparer les enfants à la compréhension en les familiarisant avec les différents types de textes, tant du point de vue de leur contenu que de leur structure. Lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre ces connaissances pour comprendre un texte particulier, il ne suffit pas que l'enfant les ait capitalisées en mémoire, il faut qu'il puisse les retrouver facilement.

L'enseignant peut faciliter la tâche de compréhension en aidant les jeunes lecteurs à se remémorer des structures qu'ils ont intériorisées, en attirant fréquemment leur attention, au cours de la lecture, sur les contraintes propres à chaque type de texte. L'exercice classique qui consiste à demander aux élèves d'évoguer les suites possibles d'un début de texte, tout en étant attentif aux contraintes impliquées par la structure concernée, va tout à fait dans cette direction. La visualisation des matériaux sémantiques et de leurs interrelations par des procédés graphiques est certainement une aide précieuse pour passer de la linéarité du texte à la spatialité de sa représentation. On peut aussi, au-delà de l'enrichissement culturel que représente la familiarité acquise avec différents contenus et différentes structures possibles des textes, travailler de manière systématique les types de relations qui s'établissent habituellement entre les objets dont parlent les textes. Les relations de la partie au tout, les relations qui portent sur les localisations spatiales ou temporelles, les relations de causalité (relatives au monde physique) ou les relations qui relèvent des intentions humaines sont certainement les plus essentielles. De nombreux travaux pédagogiques sur la structure du conte, sur le récit, sur les écrits informatifs ou prescriptifs (comme les modes d'emploi) se sont développés dans ce sens ces dernières années.

Une bonne adaptation du niveau de lisibilité d'un texte aux capacités de lecture des enfants d'une classe, voire de chaque enfant dans la classe, est une condition essentielle de l'efficacité du travail entrepris, particulièrement au stade des premiers apprentissages. Il ne s'agit pas d'entrer ici dans le détail de formules de lisibilité qui sont d'ailleurs très discutées, mais de noter simplement que l'enseignant dispose de certains repères pour apprécier le degré de difficulté d'un texte.

La familiarité avec **le lexique** utilisé est le critère auquel on pense en premier lieu. C'est qu'un lexique bien connu est souvent l'indice que **le domaine de connaissances** auquel renvoie le texte est lui aussi familier. Il ne faut pourtant pas confondre fréquence lexicale et simplicité sémantique. Même si le vocabulaire est simple, plus les thèmes évoqués leur sont étrangers, plus les enfants ont du mal à comprendre seuls ce qu'ils lisent. Ainsi, certains textes poétiques ou romanesques, malgré leur simplicité lexicale, sont d'une grande subtilité textuelle (allusions, ellipses, polysémie des mots, etc.). En revanche, un texte avec des mots rares ou difficiles (des noms d'animaux préhistoriques, par exemple) se lira bien si l'on peut facilement se représenter ce dont il s'agit.

On croit trop souvent aussi qu'un texte accessible est composé de phrases courtes juxtaposées (c'est souvent ainsi qu'on écrit dans les livres pour débutants); dans ce cas, on confond simplicité syntaxique et clarté sémantique. Les textes les plus faciles sont très souvent des textes dans lesquels les relations entre propositions (particulièrement les relations de subordination) sont les plus marquées. En effet, un texte se compose d'un enchaînement de propositions par lequel une information nouvelle s'ajoute chaque fois aux informations déjà données. **Plus l'enchaînement des propositions est explicité,** c'est-à-dire plus les relations linguistiques entre l'information nouvelle et l'informa-

tion ancienne sont marquées, et **plus le lecteur est aidé dans son effort pour com- prendre** des textes éloignés des domaines de référence qui lui sont les plus familiers. La présence explicite de connecteurs ("alors", "quand", "parce que", "pourtant", etc.) assure au texte une meilleure cohésion et, partant, une plus grande lisibilité (même si c'est parfois au détriment du "style").

Les caractéristiques internes du texte sont ainsi autant de contraintes dont l'enfant doit s'approprier progressivement toute la complexité. C'est particulièrement le cas lorsque, avançant dans sa scolarité, l'écolier est confronté à des lectures difficiles. En effet, lorsqu'un enfant (ou un adulte) lit des textes traitant de domaines qu'il connaît, il est en mesure de comprendre les faits décrits, même s'il ne traite pas ou s'il traite mal certaines marques linguistiques. Le problème est tout autre lorsque les textes abordent des domaines relativement nouveaux de connaissances. Il devient alors indispensable de traiter avec précision certaines réalités linguistiques particulières que le lecteur identifie par ailleurs sans difficulté dans les textes.

C'est le cas des pronoms et, plus généralement, des anaphores, c'est-à-dire de tous ces mots qui sont des représentants d'autres mots qui ont été déjà énoncés dans le texte (ou vont l'être) et qui soulèvent de nombreux problèmes d'interprétation. En effet, ils ne peuvent être compris tant que leur référent n'est pas correctement déterminé. Par exemple, dans "Jean pousse Marie. Ils se sont disputés et il crie. Il voulait ses bonbons. Elle tombe en arrière et pleure", l'interprétation de /ils/, /il/, /ses/, /elle/ suppose que les rôles soient d'emblée bien identifiés. Or, selon les cas, cette relation est plus ou moins claire et exige un retour en arrière sur la partie antérieure du texte. Ainsi, il faut que l'enfant ait d'emblée enregistré le passage du pluriel /ils/ (se sont disputés) au /il/ (crie) singulier pour comprendre que seul Jean crie. Le /ses/ est par contre impossible à interpréter dans ce cas (Jean voulait-il reprendre ses propres bonbons ou prendre les bonbons qui appartenaient à Marie ?). Les procédés anaphoriques sont nombreux et ne se limitent pas au seul usage des pronoms de troisième personne. Le passage de l'indéterminé au déterminé (le/un ou encore le/cet), l'adjectif possessif, l'usage d'un synonyme ou d'une périphrase permettent aussi, dans un texte, de désigner par des réalités linguistiques différentes le même référent et peuvent donc poser de difficiles problèmes d'interprétation au jeune lecteur.

Contrairement à ce qu'on pense trop souvent, ce retour au texte, nécessaire au repérage de la référence, ne va pas de soi : les lecteurs les plus en difficulté sont ceux qui pratiquent le moins spontanément ces vérifications. Il convient d'en montrer la nécessité aux enfants par de nombreux exemples, d'en justifier explicitement le fonctionnement et d'en exercer régulièrement l'usage sur des types de textes différents.

On pourrait faire les mêmes remarques pour **les connecteurs**, ces mots qui lient entre elles phrases ou propositions ("cependant", "parce que", "or", "donc", "alors", etc.). On a vu qu'ils augmentaient la lisibilité d'un texte. Encore faut-il qu'ils soient correctement interprétés, ce qui n'est pas toujours le cas lorsqu'ils se chargent de nuances de sens complexes pour des enfants.

La ponctuation joue, elle aussi, un rôle d'autant plus fondamental que le texte devient plus complexe. On pourrait considérer qu'elle permet de regrouper les faits ou états décrits dans les propositions en ensembles plus vastes renvoyant à une "unité" de représentation. Or, son utilisation dans cette perspective nécessite la saisie des oppositions entre virgule, point-virgule, deux-points, point, alinéa, etc. Sans interventions didactiques assidues, ces repères sont soit sous-utilisés par les enfants, soit utilisés de manière inadéquate. Le fonctionnement des titres, sous-titres, soulignements, etc., pose autant de problèmes. Ces réalités graphiques normées qui appartiennent à la culture typographique, prennent d'autant plus d'importance que les jeunes lecteurs fréquentent des "œuvres complètes" plus longues, qu'il s'agisse d'œuvres littéraires ou de documentaires. L'enseignant ne doit pas perdre de vue qu'il s'agit d'éléments d'un code. Or, un code doit être appris, faute de quoi il risque d'être mal ou non compris.

L'accès aux textes difficiles, s'il peut être facilité par une attention toute particulière aux réalités linguistiques qui viennent d'être évoquées, reste cependant délicat. On ne peut espérer d'emblée entraîner les enfants vers une compréhension fine des textes de ce type. Si l'on veut développer cette capacité, c'est vers d'autres textes qu'il faut aller.

En effet, comme les adultes, les enfants comprennent mieux et traitent plus rapidement les informations qui sont en rapport avec les domaines qu'ils connaissent bien. Ce savoir préalable permet en effet de saisir l'implicite, d'effectuer des inférences, en somme de combler les manques, inévitables du fait du caractère toujours lacunaire des textes. Cette capacité à suppléer aux manques du texte, à déduire des informations explicites, d'autres informations qui en découlent nécessairement, constitue ce qu'on appelle, dans les évaluations, la "compréhension fine".

Ainsi, à côté des activités portant sur des textes traitant de domaines pas ou peu connus, d'autres activités de compréhension ne peuvent être abordées qu'à partir de textes décrivant ou relatant des faits ou états sur lesquels l'enfant possède une solide information. Il en va ainsi du **résumé** ou de la **hiérarchisation des informations contenues dans un texte.** Les recherches faites sur ce point confirment que ces activités sont difficiles à mener à bien, même dans les dernières années de l'école élémentaire et qu'elles restent longtemps mal maîtrisées, y compris par des adultes cultivés. Il conviendrait qu'elles soient abordées dès le cours moyen, mais à partir de textes dont la simplicité permet aux enfants de comprendre (et aux enseignants d'expliquer) pourquoi et à quelles conditions certaines informations peuvent être éliminées ou regroupées alors que d'autres doivent être conservées.

La compréhension résulte de l'interaction entre un lecteur et un texte. Dans cette interaction, le lecteur n'est pas passif ou ne devrait pas l'être. L'une des caractéristiques de la lecture - qui la démarque de l'audition - est que le lecteur peut moduler sa prise d'informations, notamment en accélérant (ou ralentissant) et en revenant en arrière. Il peut ainsi faire varier de façon contrôlée l'attention qu'il accorde à tel ou tel passage du texte. Cette capacité à traiter, en cours de lecture, l'information de façon variable, caractérise les bons lecteurs ; malheureusement, elle est rarement employée spontanément par les jeunes ou les faibles lecteurs. Elle constituerait pourtant un moyen efficace de pallier les faiblesses d'une lecture encore hésitante ou trop lente.

Cela résulte vraisemblablement de deux raisons. Comme la lecture est une activité silencieuse, invisible et accompagnée de peu de manifestations extérieures, les enfants ne disposent pas d'indices leur permettant d'imaginer que de tels processus existent chez le lecteur en action. Par ailleurs, les procédures dont dispose l'enfant, même au-delà du cycle des apprentissages fondamentaux, sont encore limitées et peu flexibles. L'aide de l'enseignant peut, en conséquence, s'orienter selon deux voies complémentaires. La première consiste à **montrer aux élèves**, lors de séquences de lecture collective, **les possibilités offertes par l'usage de stratégies différenciées** : ralentir la vitesse de lecture sur un segment, accélérer sur un autre, revenir en arrière lors de la rencontre d'un pronom, etc. La seconde vise à mettre en évidence les rapports entre les procédures et les buts assignés à la lecture.

En fonction du but à atteindre (rechercher une information précise, mémoriser, comprendre, résumer, etc.), le lecteur doit être capable de sélectionner une ou plusieurs procédures dans l'éventail de celles qui sont disponibles (il convient donc d'établir et d'enrichir cet éventail). Il doit alors lire selon la procédure choisie et contrôler régulièrement que les moyens mis en œuvre sont conformes aux objectifs poursuivis. Le montage et l'utilisation de ces stratégies ne vont pas de soi, d'autant que, chez le novice, leur emploi exige une grande vigilance. C'est dire que, si le texte présente trop de difficultés, l'attention ne pourra être consacrée à la gestion contrôlée de la lecture. Il s'ensuit que, comme pour le résumé, l'approche de stratégies devrait s'effectuer d'abord à partir de textes formellement et conceptuellement simples pour se poursuivre, au collège puis au lycée, avec des textes de plus en plus complexes.

COMMENT L'ENFANT APPREND-IL À PRODUIRE DES TEXTES?

De même que la capacité de lecture dépend de l'étroite complémentarité entre l'identification des mots et la compréhension des énoncés ou des textes, la capacité d'écriture relève à la fois d'une aptitude à écrire, c'est-à-dire à gérer toutes les contraintes de l'écriture orthographique et d'une aptitude à concevoir des textes.

Il y a aussi, évidemment, tout ce qui concerne l'entraînement de l'habileté graphomotrice, avec les exercices graphiques destinés à doter les enfants du registre de gestes dont ils ont besoin. Dans l'usage scolaire courant, c'est même à cette activité qu'on pense d'abord quand on parle d'exercices d'écriture : l'activité du calligraphe plutôt que celle de l'écrivain. Ce n'est pas dans cette perspective que l'écriture est envisagée ici, mais en tant que processus d'apprentissage orthographique (l'enfant découvre, mémorise, mais aussi invente des "écritures" de mots) et en tant que capacité à concevoir et rédiger des textes. Il y a évidemment des similitudes entre l'activité d'écriture et l'activité de lecture, envisagée sous l'aspect de l'identification des mots. Il en résulte une certaine complémentarité des stratégies d'acquisition, notamment dans le domaine du mot.

Les enfants de maternelle se servent parfois, pour écrire, **d'une procédure logographique** semblable à celle qu'ils utilisent pour reconnaître des mots familiers. Leur production se limite le plus souvent à des prénoms, des noms de personnes ou d'objets ou de lieux liés à la vie scolaire. Dans ce processus, ce qui importe ce sont quelques traits saillants (des ponts, des ronds, des points, etc.) que les enfants reproduisent plus ou moins habilement, sans être capables d'attribuer à chaque élément graphique une valeur sonore. Certains mots peuvent être orthographiquement complexes, comme /piscine/ par exemple, et être cependant très correctement reproduits de mémoire. Il s'agit, évidemment d'une procédure très peu économique.

Tout comme dans les débuts de l'apprentissage de la lecture, une procédure alphabétique (utilisation des correspondances graphies-phonies) apparaît bientôt et se substitue progressivement à la précédente. Cette fois, l'écriture du mot /piscine/, pour garder cet exemple, aboutit à des formes sans doute moins achevées, du moins en apparence. On peut trouver en effet, dans des productions spontanées d'enfants cherchant à "écrire", des réalisations comme /ii/ ou /ps/ ou /PSN/, etc. Dans le premier cas, le jeune scripteur a codé de façon pertinente le redoublement de la voyelle entendue quand on prononce le mot ; dans les autres cas, c'est sur le codage consonantique qu'il a porté (sans erreur!) son attention. D'autres observations montrent que certains enfants inventent un codage syllabique (un signe graphique pour chaque syllabe du texte). Toutes ces écritures inventées sont évidemment fort loin de l'écriture normée. Lorsqu'elles apparaissent dans l'école maternelle, lors d'ateliers ou d'activités libres, faut-il les encourager ? les stigmatiser? L'erreur serait de prendre pour une régression ce qui est en fait le commencement d'un apprentissage autrement plus efficace. Ces premiers essais sont en effet les indices prometteurs d'une procédure alphabétique qui va aboutir, progressivement, à la maîtrise de la disposition des lettres et des principales correspondances entre graphèmes et phonèmes. Il faut donc les accueillir avec intérêt et bienveillance, en souligner les aspects pertinents sans laisser croire à l'enfant qu'il a trouvé l'écriture canonique.

Les compétences alphabétiques ne suffisent pas. Pour parvenir à écrire des mots qui "ressemblent à ceux qu'ils lisent", les enfants doivent passer à **une procédure orthographique.** Ils accèdent cette fois à des domaines de compétences pour lesquels les correspondances avec l'oral sont plus complexes, mais surtout plus épisodiques. Il devient donc nécessaire de construire d'autres types de connaissances. C'est le cas, par exemple, de tout ce qui a trait à la morphologie et à l'orthographe grammaticales. Elles fonctionnent à travers des systèmes dont certains sont repérés très tôt (par exemple le /s/ du pluriel) et d'autres beaucoup plus tard (par exemple l'accord du participe passé). La maîtrise progressive de ces différentes régularités (dont on sait qu'elles ne sont jamais absolues), tant phonologiques que non phonologiques, permet cette fois aux enfants de produire des formes graphiques dont certaines sont normées ou très proches de

la norme (/pisine/, par exemple). La procédure orthographique diffère cependant de la procédure logographique parce qu'elle est systématique et ne repose pas exclusivement sur la reconnaissance de formes perceptives ; elle se distingue aussi de la procédure alphabétique en opérant à un niveau plus élevé et en étant non exclusivement phonologique.

Il ne faudrait pas croire cependant que l'on puisse déduire directement de ces observations des modèles didactiques. Les images mentales du matériel graphique forgées par l'enfant obéissent certes à cette progression. Mais cela n'implique ni que le maître l'enseigne, ni même qu'il favorise, par des exercices, des productions de mots écrits aussi éloignés des normes orthographiques. C'est au contact d'écrits réels obéissant aux règles orthographiques et typographiques que l'enfant peut construire de telles représentations qui, progressivement, acquièrent la complexité qui doit être la leur. Il faut souligner que les résultats résumés ci-dessus proviennent de recherches menées sur l'écriture sous dictée ou sur l'écriture spontanée. D'autres travaux, moins avancés, se développent aujourd'hui sur la copie. Ils mettent en évidence des étapes assez semblables dans l'appréhension visuelle du matériel graphique : ce n'est que progressivement que l'enfant apprend à se servir des correspondances graphophonétiques, puis orthographiques pour, par exemple, trouver dans un texte le mot ou le groupe de mots qu'il veut copier. L'évolution des stratégies d'écriture montre, en revanche, que l'enfant passe d'une copie lettre à lettre, à une copie par groupes de lettres (progressivement ce groupe se confond avec une syllabe), puis par mots entiers. A ce dernier stade il y a une bonne corrélation entre recherche des mots et copie, ce qui dénote que l'enfant est en train d'accéder à un stade orthographique. Il y a là un domaine de recherche fécond qui devrait avoir, dans le proche avenir, des retombées didactiques et méthodologiques importantes.

Les outils d'écriture présent dans l'environnement de l'enfant sont aujourd'hui fabuleusement variés, allant des plus rustiques (la craie, le crayon) aux plus sophistiqués (l'imprimante laser). Dans les petites classes de l'école élémentaire, que peut-on attendre de l'utilisation des technologies nouvelles et en particulier de celle des traitements de texte ? Le renforcement des motivations est certainement le premier bénéfice à en attendre, du moins tant que ces appareils restent investis d'un crédit symbolique important. De plus, l'enfant est amené à adopter une attitude analytique à l'égard de l'écrit (composition en lettre à lettre, choix de caractères en capitales ou bas de casse, marquage des espaces, etc.) qui l'aide très certainement à progresser vers une meilleure maîtrise du matériel graphique. On doit cependant rappeler que la machine à écrire traditionnelle ou l'imprimerie en usage dans certaines classes ont sur ce point les mêmes effets. En revanche, les possibilités multiples offertes par les traitements de texte quant au travail du contenu (couper, coller, expanser, réduire, réorganiser, mettre en attente, etc.) ne deviennent opératoires qu'au fur et à mesure que progresse la maîtrise des structures textuelles. Le problème n'est pas technique (connaître les gestes nécessaires à de telles opérations sur la machine) mais conceptuel. Des études en cours montrent que ce sont presque exclusivement les facilités offertes pour les corrections de surface (orthographe, ponctuation, mise en page) qui sont utilisées. En effet, les manipulations mettant en jeu la structure du texte sont beaucoup plus complexes à concevoir, même si elles sont matériellement faciles à effectuer. C'est qu'elles demandent à celui qui écrit d'avoir en mémoire une bonne "image" de sa production et d'anticiper les résultats des transformations qu'il va effectuer. Il y a là une voie prometteuse pour l'aide à la production d'écrit dans les années à venir, en particulier pour décrire comment fonctionnent les procédures de planification des textes.

Rappelons enfin que l'activité de lecture est indispensable à la maîtrise de l'écriture et à celle de l'orthographe car elle fournit, en situation, des représentations des normes écrites. C'est à partir de la fréquentation assidue des textes et de leur analyse attentive que les enfants se font une idée de plus en plus précise de la forme des mots, de leur taille, mais aussi du rôle que peuvent jouer les lettres, les blancs et la ponctuation dans l'organisation de l'écrit. D'un autre côté, c'est en écrivant régulièrement que les enfants sont mis devant la nécessité de créer des formes graphiques non encore mémorisées. L'activité linguistique qui en résulte fait de l'écriture un moyen de développement

particulièrement puissant de la connaissance graphique. Entre les exercices d'écriture où la restitution des formes graphiques implique que l'on puisse retrouver, en mémoire, les représentations du matériel graphique capitalisées et les exercices de lecture où ces mêmes représentations doivent être reconnues dans un texte, il se crée des relations de complémentarité qui permettent un apprentissage optimal de l'écrit. L'apprentissage de l'orthographe trouve tout naturellement sa place dans ce cadre dynamique même si l'on ne peut faire l'économie d'une étude plus exigeante des mécanismes graphiques eux-mêmes.

La complexité des phénomènes en jeu lors de la compréhension des textes écrits permet de mesurer la difficulté des problèmes à résoudre lorsqu'on veut amener les écoliers à produire des textes. Ce qu'on leur demande, sans toujours mesurer la charge de travail impliquée, c'est de sélectionner un domaine de référence, de concevoir une organisation (un réseau de relations entre des propositions), de choisir une structure conforme à l'objectif poursuivi, de mettre en mots leur texte tout en tenant compte des contraintes rhétoriques, syntaxiques, lexicales imposées par le domaine de référence et le type de texte choisis, de vérifier en permanence la cohésion du produit, sans oublier, bien sûr, d'en contrôler l'orthographe, la mise en page et la calligraphie (ou la typographie). Gérer simultanément toutes ces contraintes dépasse les capacités des enfants (et de nombreux adultes). Lorsqu'ils polarisent leur attention sur un aspect (le contenu de l'histoire, par exemple), c'est au détriment d'autres aspects (la correction syntaxique ou orthographique). Aider les enfants à faire des progrès dans la production d'écrit exige donc que les maîtres trouvent les procédures pédagogiques susceptibles de gérer ces phénomènes de "surcharge cognitive", inévitables tant que ne sont pas acquis de nombreux automatismes (récupération immédiate des mots, des règles d'accord, des schémas de textes, etc.)

Si l'on sait mieux, aujourd'hui, décrire les différents types de textes qui s'offrent à notre lecture, on connaît encore très mal les procédures mises en jeu dans leur rédaction. Il en résulte qu'il n'est guère facile de choisir, autrement qu'en se fiant aux résultats empiriquement obtenus, parmi les activités d'écriture traditionnelles ou novatrices, celles qui permettraient d'amener plus d'enfants à une maîtrise de la production de textes. On a observé, par ailleurs, combien la personnalité même de l'enseignant joue un rôle important dans les résultats qu'il obtient et cela complique encore la compréhension des phénomènes rédactionnels. Cependant on est sûr que les enfants tirent grand profit des activités de production de textes dès le début du cycle des apprentissages. Il faut donc inventer des mises en œuvre pédagogiques susceptibles de mettre cette activité à la portée de jeunes enfants.

Une voie est ouverte si on accepte de dissocier les étapes de la production et de soulager les enfants d'une partie du travail. Ainsi, il n'est pas nécessaire, en effet, que l'enfant sache matériellement écrire, c'est-à-dire calligraphier à une vitesse raisonnable et mettre l'orthographe, pour produire des textes et commencer à en apprendre les multiples contraintes. L'entraînement à un usage explicite du langage oral, lorsqu'il fait une large part à l'annonce de nouvelle, au récit, à l'explication, à la description, etc., est certainement une première étape indispensable. La tâche d'écriture peut alors être prise en charge par l'enseignant.

Dans un exercice comme la "dictée à l'adulte", les enfants voient la proposition énoncée oralement par l'un d'eux être reformulée, grâce à l'interaction de la classe, pour devenir une énonciation qu'on peut écrire sous leurs yeux. Le maître, secrétaire compétent, écrit ainsi sous le regard de tous et chacun voit progressivement le texte se composer, avec ses repentirs, ses ajouts et ses raturages. Une telle procédure série les difficultés en alternant les moments où s'élabore le texte (moments gérés oralement et collectivement), et ceux où une énonciation mise au point oralement est inscrite (par l'adulte expert). Chaque moment de dictée peut être suivi d'observations et commentaires portant sur la réalisation graphique (orthographe, accords, etc.). Avant la mise au net, une relecture d'ensemble permet d'introduire de nouvelles corrections impossibles à faire au moment du premier jet. L'attention des enfants peut être ainsi mobilisée sur un nombre limité de problèmes : selon les cas, l'organisation du schéma, la structure d'ensemble du texte, sa mise en mots, sa cohésion, etc. On peut faire l'hypothèse que la production de

tout nouveau type de texte, peut-être même tout domaine d'expérience ou de savoir nouvellement abordé, mériteraient d'être d'abord défrichés de cette manière, jusque dans les classes du collège, voire du lycée. C'est là, en effet, une véritable initiation à ce qu'est le travail de "brouillon". Au cycle des approfondissements, les activités en histoire, géographie, biologie, etc., que les maîtres ponctuent souvent par un texte susceptible de servir de bilan ou de résumé, offrent de multiples occasions pour des élaborations collectives de ce type. Chacun comprend bien que les objectifs et la structure rédactionnelle y sont régis par d'autres contraintes que le récit d'expérience ou de fiction.

Des pratiques d'écriture autographes de textes peuvent être développées dès le milieu du cycle des apprentissages. En raison de la charge que représentent le geste graphique et la vigilance orthographique, les objectifs doivent évidemment être beaucoup plus modestes. La longueur des productions peut s'accroître si les enfants ont à leur disposition (grâce aux textes affichés dans la classe, par exemple) un registre d'écrits où puiser. Encore faut-il accepter avec bienveillance des écrits peu originaux, démarquant parfois fortement des textes présents dans la classe et veiller à les considérer, à ce niveau, comme de "véritables" productions.

Dans ce long apprentissage menant vers l'écriture de textes, il faut donc distinguer nettement la production, avec tout le "travail" qu'elle implique (faire un projet, définir un sujet, réunir les matériaux, les organiser, rédiger, corriger, mettre au net, etc.) et, une fois le brouillon achevé, l'édition manuscrite du texte ou, lorsque c'est possible, typographique (grâce à l'imprimerie ou au traitement de texte). Il est évident que c'est du côté du "travail" de production que toute l'attention des chercheurs se porte actuellement.

VERS LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES

La compréhension d'un texte n'est pas l'unique but que l'on puisse poursuivre, en particulier face à des œuvres poétiques, dramatiques ou narratives (contes, nouvelles, romans). Sans attendre de jeunes enfants qu'ils se livrent aux exercices difficiles de l'explication littéraire, on peut, dès l'école élémentaire, aller du partage des émotions morales ou esthétiques, vers la prise de conscience que l'écriture est un procédé susceptible de produire des effets puissants, de créer des univers de référence imaginaires, de donner vie à des fictions de langage, de donner sens à des paroles dénuées de toute urgence sociale et de toute utilité fonctionnelle.

La poésie est, très certainement, le lieu privilégié de ces premières expériences. C'est dans sa pratique assidue, dès l'école maternelle, que l'enfant peut saisir, nous l'avons vu, la réalité phonique du langage. Au-delà, ce sont toutes les opérations formelles mises en jeu dans ce type de texte qui peuvent être progressivement découvertes, en premier lieu dans les poèmes appris par cœur. L'enfant peut très tôt sentir les configurations sonores particulières qui engendrent la poésie : le retour des accents marquant régulièrement un nombre fixe de syllabes dans notre système poétique traditionnel ; les rimes qui marquent la limite du vers et suggèrent des relations à l'intérieur de la strophe ; les rythmes réguliers qui se créent et se rompent dans la poésie moderne ; les homophonies de toutes sortes qui suscitent l'impression de musique. Il est aussi sensible aux graphismes spécifiques du texte poétique : observer le dessin des vers, saisir la surdétermination sémantique que produit un calligramme ne sont pas de véritables difficultés. Au-delà de la découverte de ces matériaux, la notion même de forme poétique (sans qu'aucune, ancienne ou moderne, soit exclue) peut être d'autant plus facilement approchée que l'enfant en connaît déjà des exemples réguliers par les comptines et les chansons (avec leurs refrains) qu'il pratique depuis son plus jeune âge.

Enfin, les jeux proprement stylistiques paraissent aussi très directement accessibles à l'enfant, peut-être de manière plus évidente encore lorsque s'articulent lecture et production de textes poétiques : l'image, la métaphore, découvertes à cette occasion, sont un moyen d'expérimenter la puissance poétique du langage et, à travers quelques-unes de ses thématiques, la richesse de l'imaginaire.

Le récit peut être abordé de la même manière. La régularité de certaines configurations (on peut ne pas s'en tenir au seul conte) devient perceptible pour qui a une pratique suffisamment abondante des œuvres littéraires. La littérature de jeunesse est un réservoir largement sous utilisé de textes de fiction particulièrement adaptés aux enfants d'aujourd'hui. Dans le corpus des "classiques" comme dans l'abondance des productions récentes, on peut trouver sans difficulté des textes de grande qualité. La narration, le dialogue, la description, le commentaire, etc., s'y mêlent et jouent chacun des rôles spécifiques dans l'économie d'une œuvre. L'enfant peut les distinguer. S'il a appris à circuler sans trop de difficultés au travers des pronoms d'un texte, il peut découvrir le rôle plus complexe qu'ils jouent dans un texte littéraire et se demander : qui est le narrateur ? est-il présent ou non ? est-ce lui qui parle ou un personnage ? est-il neutre ou porte-t-il un jugement sur ce qu'il évoque ? La structure linéaire du récit est fréquemment complexifiée dans un texte à intention littéraire. A l'intérieur de la trame générale dont les lignes de force obéissent souvent à des thèmes attendus (la guête, la rencontre d'obstacles, la recherche d'aide, l'épreuve, sa résolution, etc.) d'autres petits récits, d'autres développements constituent autant de détours ; des retours en arrière, des mises en parallèle peuvent déstructurer la correspondance entre l'enchaînement prévisible des événements et le récit qui en est fait. Les dénouements de chaque séquence, le dénouement général peuvent être inattendus, leur tonalité peut surprendre. Ce sont là autant d'écarts par rapport au vécu ordinaire qui distinguent l'œuvre de fiction.

Reconnaître l'existence et le fonctionnement de ces marques, s'essayer à les réutiliser dans des travaux de production de textes sont autant de moyens de faire découvrir à l'enfant qu'au-delà de ses fonctions de communication et de représentation, **le langage est aussi un vecteur de création** au service du mythe, d'une vision du monde, d'un ensemble de valeurs, d'un partage d'émotions.

Des démarches similaires d'élucidation peuvent être appliquées à **d'autres sup-ports, conjuguant textes et images** fixes ou images animées et voix. La publicité, la bande dessinée, le film, le feuilleton télévisé font partie de l'univers langagier des enfants. Toute occasion est bonne à prendre qui leur donnera une plus grande maîtrise des médias, en leur montrant que, contrairement à ce que beaucoup pensent, les oeuvres audiovisuelles ont, comme les livres, une structure, des codes, des normes et que toutes ont exigé un long travail d'écriture pour leur élaboration. Faire lire un extrait de scénario, le découpage et le dialogue d'un film procure généralement une grande curiosité et contribue à montrer quel outil indispensable est l'écrit quand il s'agit d'inventer des fictions non livresques. Il faut alors veiller à ce que soit bien prise en compte la spécificité de l'image et de ses usages.

Cependant, aucune systématicité n'est envisageable en la matière à l'école élémentaire. Il ne s'agit pas de construire des apprentissages, mais de préparer aux activités littéraires ultérieures, celles que prendront en charge le collège et le lycée. Cet enrichissement des pratiques culturelles des enfants se construit dans l'échange : lire et partager ce qu'on a lu avec d'autres, commencer à faire sien un langage qui permet de parler de ce qu'on a lu.

Il convient aussi de rappeler que les activités liées à la compréhension de l'écrit doivent être mises en relation avec les activités de production écrite. Les unes et les autres s'enrichissent mutuellement et il est parfois plus facile de faire prendre conscience aux enfants des contraintes multiples qui pèsent sur chaque type de texte, sur chaque domaine de l'expérience ou du savoir, dans le cadre d'un effort de production plutôt que dans celui de la réception d'un texte. La lecture est en effet une activité mentale dont il n'est pas facile d'objectiver les manifestations.

Conclusion : la lecture dans la vie sociale Savoir lire, lire souvent, aimer lire

La lecture est devenue récemment un champ privilégié des sciences sociales (histoire, sociologie, ethnologie, anthropologie). Si les pratiques des adultes sont plus fréquemment scrutées que celles des enfants (l'enquête menée régulièrement depuis presque vingt ans par le ministère de la Culture sur les "comportements culturels des Français" en est un bon exemple), on commence cependant à s'intéresser depuis quelques années aux plus jeunes lecteurs.

Des travaux des sociologues, on peut tirer aujourd'hui deux conclusions qui ont été à de multiples reprises vérifiées. Les écarts observés entre les enfants dans leur maîtrise de la lecture, dans la fréquence de son usage comme dans la manière plus ou moins "cultivée" dont ils abordent l'écrit, renvoient pour une très grande part à la position sociale et aux diplômes de leurs parents. Cependant, et c'est là une conclusion tout aussi assurée, malgré ces différences liées aux origines familiales, **l'école joue un rôle décisif dans la diffusion des pratiques et des habitudes de lecture.**

La lecture comme l'écriture sont, en effet, des pratiques culturelles fortement marquées par leur enracinement social. Les apprentis lecteurs n'apprennent pas seulement à lire et à écrire, mais aussi à exprimer leur identité sociale et personnelle par leur façon de lire et d'écrire (le plaisir de la lecture en est l'une des composantes). A cet égard, ils sont très largement influencés par les modèles qu'ils observent dans leur entourage. Lorsque ces modèles n'existent pas dans le milieu familial, c'est à l'école que l'enfant découvre comment on se comporte avec l'écrit. Les pratiques de lecture et d'écriture sont moins fréquentes dans les catégories socioprofessionnelles défavorisées, mais elles ne sont pas forcément toujours présentes dans les autres catégories. Dès lors, en se montrant comme des lecteurs et des producteurs de textes assidus, en explicitant leurs attitudes devant leurs élèves, les enseignants leur font partager leurs plaisirs comme leurs difficultés. Ces partages conviviaux entre adultes et enfants sont la clef des incitations réussies.

Les expériences menées ces dernières années dans le cadre de certaines zones d'éducation prioritaires (ZEP) montrent cependant la forte résistance des barrières culturelles. Les enfants peuvent se sentir écartelés entre un milieu familial et un milieu scolaire qui obéiraient à des valeurs différentes, voire antinomiques. On a tenté, non sans succès, de dépasser cette difficulté en expliquant aux parents comment ils peuvent devenir des partenaires des processus d'apprentissage mis en œuvre par l'école. C'est dans ce but que les enseignants dialoguent avec eux, leur expliquent comment ils procèdent et pourquoi ils procèdent de cette sorte, les initient, s'il le faut, aux moyens de partager avec leurs enfants les pratiques de l'écrit et les plaisirs qu'elles procurent.

Depuis une dizaine d'années maintenant, les enseignants ont pris l'habitude, particulièrement dans les quartiers posant de difficiles problèmes d'intégration, de travailler en étroite collaboration avec d'autres éducateurs, avec des travailleurs sociaux ou des spécialistes de santé. Cette complémentarité, fondée sur le respect des compétences et des rôles de chacun, s'avère particulièrement bénéfique et constitue des bases sûres pour une dynamique sociale de la scolarisation. Les activités nombreuses et variées qui peuvent ainsi être partagées entre adultes de différents statuts et enfants (coopération, entraide, tutorat, aide au travail personnel, activités culturelles, etc.) permettent souvent des progrès importants dans les apprentissages.

On voit donc le rôle décisif de l'école pour permettre à des enfants de s'approprier les pratiques de la culture écrite, même et surtout quand ils sont issus de milieux sociaux peu familiers des livres. Mais ce n'est pas l'unique tâche qu'elle puisse s'assigner dans ce domaine. En effet, s'il est vrai que des enfants de cadres ont plus de chances de savoir lire et d'aimer lire que des enfants de familles populaires, tous les premiers ne sont pas pour autant de grands lecteurs et tous les seconds de petits lecteurs. En réalité, la tendance la plus forte révélée par les enquêtes est celle d'un goût très modéré pour la lecture, quel que soit le milieu considéré. Dans un environnement où la fré-

quentation des livres est peu valorisée par rapport à d'autres activités de loisir ou de culture, tout acquis demeure fragile et requiert une politique systématique de soutien que l'école, seule institution qui touche tous les enfants, peut mettre en œuvre de façon efficace. En effet, les "grands lecteurs" ne nécessitent pas moins d'attention que les "petits lecteurs" ou les "non-lecteurs". Les premiers, à l'âge de l'école, n'ont souvent qu'une attitude consommatoire et doivent apprendre à nouer des rapports plus complexes avec l'écrit, des rapports qui permettent, en particulier, la capitalisation des lectures faites. Les seconds tirent un plaisir insuffisant de cette activité et peuvent, de ce fait, l'abandonner rapidement lorsque d'autres sollicitations, y compris scolaires, se présentent. Les derniers ne pourront entrer dans le cercle des lecteurs qu'après avoir réussi à véritablement apprendre à lire mais doivent, en attendant, être maintenus de façon gratifiante au contact de l'écrit et de sa culture par d'autres moyens que la lecture personnelle et autonome.

L'approche socio-historique a permis de mettre en évidence le rôle décisif joué par les sociabilités de la lecture : le contact intime et privé avec le livre que rend possible la lecture silencieuse (une pratique relativement tardive dans l'histoire de notre civilisation) s'accompagne toujours d'échanges multiples, quelquefois ritualisés, à son propos : se prêter des livres, en parler, les lire à haute voix à une assemblée choisie ou à un intime, écrire de manière privée ou publique à propos d'une lecture sont des gestes essentiels de la culture de l'écrit. Ils jouent un rôle décisif dans la diffusion de cette pratique à des groupes sociaux de plus en plus étendus. C'est, en effet, par l'échange des journaux, des livres ou des brochures, par l'habitude de parler de ce qu'on a lu ou de ce qu'on va lire que s'entretiennent et se transmettent les gestes ordinaires de la lecture. De récentes analyses sociologiques ont permis de préciser le rôle des groupes de pairs chez ceux que l'on a l'habitude de désigner aujourd'hui du terme de "faibles lecteurs". Ils semblent protéger leurs membres des violences symboliques qui peuvent les agresser, leur éviter d'avoir à explorer des institutions dont ils ne possèdent ni les codes, ni les politesses (la bibliothèque ou la librairie, par exemple). On voit comment l'école peut intervenir dans ce domaine en aidant chaque enfant à percer les mystères des différents lieux du livre et de l'écrit, mais aussi en lui donnant les moyens d'acquérir la langue et les codes spécifiques qui permettent d'être à l'aise dans des sociabilités plus larges que celles auxquelles il se rattache spontanément. Cette transmission se fera d'autant plus aisément que les enseignants, qui sont, aux yeux de enfants, des lecteurs experts par obligation professionnelle, sauront aussi montrer les plaisirs et les profits symboliques qu'ils souhaitent leur faire partager.

Bibliographie sélective (1980-1992)

AVERTISSEMENT

Les 100 notices de cette bibliographie, présentée dans l'ordre alphabétique des auteurs, proviennent pour l'essentiel de la banque de données **DAF** ⁷ consacrée aux recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Près de 4 000 références issues de **DAF** concernant les productions française, canadienne, belge et suisse depuis 1970, sont accessibles par Minitel, dans une version télématique appelée **DAFTEL**: **3616** code **INRP** (choix : **DAF**).

Une première édition de cette bibliographie avait paru en 1990. La présente mise à jour a été supervisée par Anne-Marie Chartier (en collaboration avec le Service des études et recherche de la Bibliothèque publique d'information), Jean Hébrard et Liliane Sprenger-Charolles. Le travail technique a été assuré en mai 1992 par le service Banques de données de l'INRP.

-0-

• ALBERT, Jacquy. « Comment lisent les élèves de cours préparatoire : moins bien, pareil ou mieux qu'avant ? »

Psychologie et Éducation, 1991, n° 6, pp. 25-44, bibliogr. 1 p.

Étude des résultats à un test de lecture effectué à plusieurs années de distance sur des échantillons d'enfants comparables. Cette étude permet de montrer que, contrairement aux idées reçues, les résultats en lecture ne sont pas inférieurs à ce qu'ils étaient hier. On peut signaler à ce niveau qu'A. Chervel & D. Manesse (cf. ci-dessous) ont observé le même phénomène en ce qui concerne l'orthographe.

• « Apprendre à lire et à écrire : 10 ans de recherche sur la lecture et la production de textes. »

In *Revue française de pédagogie.* Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1990, 210 p.

Sélection d'articles publiés dans la *Revue française de pédagogie*. Les deux premiers textes portent sur les pré-apprentissages : l'acquisition du graphisme (Lurçat) et les capacités métalinguistiques chez l'enfant d'âge préscolaire (Gombert). Viennent ensuite quatre articles portant plus spécifiquement sur l'apprentissage lui-même : une note de synthèse sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés (Sprenger-Charolles) et trois textes sur le cours préparatoire : le processus d'acquisition ou d'échec en lecture au CP (Chauveau et Rogovas-Chauveau), une étude différentielle de l'acquisition de la lecture et des mathématiques au CP (Prêteur et Fijalkow) ainsi qu'un texte sur la genèse et les conséquences de l'échec scolaire (Seibel). Quatre autres articles traitent de la lecture audelà des apprentissages initiaux : un bilan des recherches sur l'acquisition du récit (Fayol), un texte sur la compréhension (Denhiere et Legros), un texte sur le rôle de la lecture dans l'acquisition de connaissances (Vezin et Vezin) et, enfin, un article sur l'évaluation de la capacité de lecture en fin de scolarité primaire (Noizet). La quatrième partie de ce recueil comporte deux articles : l'un sur les questions d'analphabétisme et d'illettrisme (Dumazedier et De Gisors), l'autre sur la lecture au collège (Manesse).

La maîtrise de la langue à l'école (1992)

^{7 .} Cette banque de données est co-produite par l'Institut national de recherche pédagogique et l'Université de Montréal. Responsables scientifiques : pour l'INRP, Georgette Pastiaux-Thiriat à la suite de Liliane Sprenger-Charolles et Françoise Ropé ; pour l'Université de Montréal, Gilles Gagné et Roger Lazure.

• BAHLOUL, Joëlle. Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs.

Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, 1988, 128 p.

À partir d'une enquête auprès de 55 "faibles lecteurs" (grille et extraits d'entretiens en annexe), l'auteur montre comment les gens qui se désignent comme non-lecteurs dévalorisent leurs propres pratiques, irrégulières, sans capitalisation, mais existantes, du fait qu'ils ont une représentation sociale de la lecture fortement valorisée. De quoi mettre en question les frontières habituellement tracées entre lecteurs et non-lecteurs.

• BAIN, Daniel ; SCHNEUWLY, Bernard. « Vers une pédagogie du texte. »

Le Français aujourd'hui, 1987, n° 79, pp. 13-23, bibliogr. 1 p.

Une équipe d'enseignants et de chercheurs travaille à définir une pédagogie du texte à l'école. Tout acte d'écriture est situé dans une perspective textuelle et la situation de communication dans laquelle est placé l'élève doit être clairement définie. Le travail de l'équipe se concentre pour l'instant sur des textes discursifs et l'élaboration d'une stratégie didactique permettant la participation des élèves à la définition des objectifs et au contrôle de leur maîtrise. La correction qui s'appuie sur des "listes de contrôle", cadre de référence rassemblant les divers aspects du texte argumentatif, constitue le moment essentiel de l'apprentissage.

• BRASSART, Dominique ; DARRAS, Franchie ; LEMOINE, Dominique. « Apprendre à écrire des textes au CP : une didactique est possible. »

Repères, 1986, n° 70, pp. 49-57, bibliogr. 1 p.

Cette recherche présente et analyse quelques productions individuelles d'élèves qui tendent à prouver qu'il est possible d'apprendre à écrire dès le CP. Elle se situe par rapport à différentes positions pédagogiques (pédagogie par objectifs, Foucambert, plan de Rénovation). Est abordée la question des difficultés caractéristiques de cette situation de communication différée qui place l'enfant en surcharge cognitive. L'analyse de productions d'élèves confrontés à des problèmes textuels assez complexes permet d'observer leurs capacités à gérer les difficultés du texte narratif et d'élaborer certains types d'exercices accessibles aux apprenants et qui révèlent leurs stratégies.

• BRESSON, François. « La lecture et ses difficultés. »

In Charrier, Roger. *Pratiques de la lecture.* Paris / Marseille, Éditions Rivages, 1985, pp. 12-21.

Présentation critique de certaines hypothèses sur les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (en particulier celles d'Orton sur les problèmes de perception des formes du graphisme et son orientation séquentielle), suivie d'un exposé sur les différents systèmes d'écriture : systèmes logographiques (chinois) et alphabétiques (français). L'auteur montre, en s'appuyant sur un certain nombre de résultats expérimentaux, que les difficultés d'apprentissage de la lecture, dans un système d'écriture alphabétique, tiennent à la compréhension de la nature des correspondances entre séquence graphique et séquence parlée.

• BRONCKART Jean-Paul ; GAGNÉ Gilles ; ROPÉ Françoise (dir.). « État de la recherche en didactique du français langue maternelle. »

Etudes de linguistique appliquée, 1991, n° 84, 145 p., bibliogr. 25 p.

Numéro présentant le bilan de 20 ans de recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Outre les thèmes généraux relatifs à la didactique et aux recherches dans ce domaine (cf. les contributions de F. Ropé, de G. Gagné et de J.-P. Bronckart & al.), sont présentées dans cet ouvrage des synthèses des recherches sur la didactique de l'oral (R. Lazure), la production écrite (M. Noël-Gaudreault), l'étude de la langue (J.-L. Chiss), la didactique de l'orthographe (J.-P. Jaffré), les premiers apprentissages de la lecture (L. Sprenger-Charolles) et l'enseignement de la littérature (G. Pastiaux-Thiriat).

• BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard. « La production des organisateurs textuels chez l'enfant. »

In Moscato, Michel; Piéraut-Le Bonniec, Gilberte. Le langage, construction et actualisation. Rouen, Publications de l'université de Rouen, 1984, pp. 164-178, bibliogr. 2 p. L'étude porte sur un corpus de 140 « discours » (écrits et oraux) produits par des enfants de 4º primaire (9-10 ans) et 6º primaire (11-12 ans). Le matériel a été recueilli dans trois situations contrastées: un discours dit "en situation" (l'enfant doit expliquer le fonctionnement d'un montage à d'autres enfants, ce en présence du matériel), un discours dit "théorique" (l'enfant doit décrire un objet - en l'occurrence un carrosse - pour d'autres enfants) et un "récit conversationnel" (l'enfant doit raconter par écrit ce qu'il a fait la veille). L'analyse porte spécifiquement sur une comparaison des organisateurs textuels utilisés selon le type de situation et l'âge des sujets.

• CATACH, Nina; GRUAZ, Claude; DUPREZ, Daniel. L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés.

Paris, Nathan, 1986, 334 p., 3^e édition, bibliogr. 3 p.

Cet ouvrage présente une description systématique du système graphique du français. Pour l'auteur, l'unité de base de ce système est le graphème qui est "la plus petite unité distinctive et significative de la chaîne écrite". Le graphème peut être composé d'une ou de plusieurs lettres et a une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne orale. Les graphèmes se répartissent en 3 zones principales : phonogrammes (83 % des graphèmes), morphogrammes et logogrammes. Le système est décrit à partir d'un noyau théorique de 33 archigraphèmes (11 voyelles, 4 semi-voyelles et 18 consonnes). Les principaux graphèmes sont ensuite présentés en fonction de leur fréquence dans la chaîne écrite : 45 graphèmes de base de haute rentabilité (niveau 1), 70 graphèmes de niveau 2 et 130 graphèmes de niveau 3 (le niveau 3 intègre des graphèmes qui n'apparaissent que dans de rares unités lexicales). Cet ouvrage contient des travaux d'application et des propositions pour une progression pédagogique.

• CHAROLLES, Michel. « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. »

Pratiques, 1986, nº 49, pp. 3-21, bibliogr. dissém.

Les difficultés rencontrées par les élèves en expression écrite sont diverses : artificialité des situations de production, ambiguïté des consignes, représentations inadéquates de l'écrit, non-acquisition de certains mécanismes linguistiques. L'analyse des processus de production verbale amène à se pencher sur les opérations effectuées par le sujet dans une activité rédactionnelle : planification, mise en texte, révision. Le fonctionnement interactif de ces opérations complexes explique la surcharge cognitive du sujet écrivant. Il paraît alors nécessaire de recourir à des activités techniques de facilitation procédurale centrées sur des capacités très locales comme le contrôle des risques de confusion sémantique (gestion des références anaphoriques). Ce travail ouvre des perspectives nouvelles en didactique de l'écrit.

• CHAROLLES, Michel. « La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle. »

Pratiques, 1988, nº 60, pp. 75-97, bibliogr. dissém.

L'auteur mène une expérience en CM1, CM2, 6° à l'aide d'un matériel conçu pour induire des activités de sensibilisation et d'entraînement à la gestion des risques de confusion dans une tâche de rédaction à partir d'une bande dessinée comprenant 2 versions : l'une avec 3 personnages différenciés, l'autre avec 3 personnages sans traits distinctifs. L'observation des modes de désignation des personnages utilisés par les enfants permet de constater que les indices descriptifs sont sous-exploités, tout comme le recours au nom propre. L'analyse porte également sur l'utilisation des formes anaphoriques contrastives "l'un/l'autre". En conclusion, des exercices sont proposés.

• CHARTIER, Anne-Marie ; HÉBRARD, Jean. Discours sur la lecture (1880-1980).

Paris, Bibliothèque publique d'information - Centre Georges Pompidou, 1989, 527 p. Depuis les années soixante, pédagogues, politiques, chercheurs et journalistes s'interrogent sur la "crise", voire la "mort", de la lecture. Il n'y a pas si longtemps pourtant que l'école républicaine, tout comme l'Église, parlait de la "rage" de lire des nouveaux lecteurs des campagnes et des faubourgs. Comment et quand s'est opérée cette étrange inversion ? C'est à cette question que tente de répondre le présent ouvrage à partir d'une analyse de l'histoire des discours sur la lecture : discours de l'Église, discours des bibliothécaires, discours de l'école (analyse des différents textes officiels et des discours des innovateurs pédagogiques). Avec l'apparition, au début du XX^e siècle, de la lecture publique et des bibliothécaires, un discours moderne de valorisation de la lecture libre, opposé aux censures de l'Église, commence à se tenir ; puis dans le cours du siècle, l'Église abandonne sa position défensive, et l'école s'ouvre à des lectures diversifiées ; livre et lecture, concurrencés par les nouveaux médias, deviennent des valeurs consensuelles.

• CHARTIER, Roger. Livres et lecteurs dans la France de l'Ancien Régime. Paris, Seuil, 1987.

À partir d'une série d'études portant sur la France de l'époque moderne, l'auteur dégage les grandes problématiques actuelles sur la lecture : comment le lecteur s'approprie-t-il les textes ? Comment les textes recherchent-ils leurs lecteurs ? Comment l'exercice solitaire de la lecture s'inscrit-il dans des formes de sociabilités toujours renouvelées ?

• CHARTIER, Roger (dir.). Pratiques de la lecture.

Marseille, Rivages, 1985, 242 p., bibliogr. dissém.

À travers une série de contributions, tantôt centrées sur des études de cas, tantôt faisant des mises au point synthétiques, des chercheurs de différentes disciplines, littérature (J.-M. Goulemot), sémiologie (L. Martin), ethnologie (D. Fabre), psychologie (F. Bresson), sociologie (P. Bourdieu) et histoire (R. Charrier, J. Hébrard, R. Darnton, D. Roche), montrent comment l'acte de lire obéit à des déterminations sociales et culturelles.

• CHARTIER, Roger; MARTIN, Henri-Jean (dir.). Histoire de l'édition française.

Vol. 1 : le livre conquérant, du Moyen Age au milieu du $XVII^e$ siècle. Vol. 2 : le livre triomphant, 1660-1830. Vol. 3 : le temps des éditeurs, du romantisme à la Belle Époque. Vol. 4. : le livre concurrencé, 1900-1950.

Paris, Promodis / Le Cercle de la librairie, rééd. Fayard, 1989-1991, 793 + 907 + 669 + 724 p., index, bibliogr., illustrations.

Cette synthèse collective de grande ampleur fait une place importante à l'histoire de la lecture et à ses institutions : écoles, bibliothèques, cabinets de lecture, librairies. Des spécialistes français et étrangers rendent compte de l'avancement d'un domaine de recherche qui s'est beaucoup développé dans la décennie 1980.

• CHAUVEAU, Gérard ; ROGOVAS-CHAUVEAU, Éliane. « Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. »

Psychologie scolaire, 1988, n° 68, pp. 7-28.

Cette recherche part de l'hypothèse que la réussite en lecture au CP est fonction du niveau conceptuel des élèves sur 4 questions clés : les fonctions de l'écrit et de la lecture, la nature de l'acte de lire, le fonctionnement de notre système d'écriture, la manière d'apprendre à lire. Environ 200 entretiens individuels ont été réalisés avec des élèves de fin de grande section/début de cours préparatoire, de milieux contrastés. L'analyse des entretiens les plus significatifs obtenus avec des enfants n'ayant pas bénéficié d'une pédagogie de la langue écrite en maternelle montre l'importance de la compétence métalinguistique et métacognitive de l'enfant, compétence qui évolue au cours de la socialisation de l'enfant et de son accession au statut de sujet autonome. Cette analyse attribue les échecs en lecture en grande partie à un manque de formation des élèves diversement préparés et à l'ignorance des maîtres des représentations disparates de leurs élèves. Elle conseille d'écouter les enfants élaborant leurs hypothèses de lecture, de dialoguer avec les familles et avec les enfants eux-mêmes pour qu'ils se représentent clairement l'ap-

prentissage de la lecture.

• CHERVEL, André ; MANESSE, Danièle. La dictée. Les Français et l'orthographe : 1873-1987.

Paris, Calmann-Levy / INRP, 1989, 287 p., bibliogr. dissém.

Depuis longtemps les Français sont persuadés que le niveau en orthographe baisse inéluctablement. C'est à cette idée reçue que s'attaquent les auteurs à partir de la comparaison des performances orthographiques de deux populations scolaires séparées par près d'un siècle. Cette étude leur permet de montrer que le niveau orthographique des jeunes Français est beaucoup plus élevé aujourd'hui qu'il ne l'était en 1873.

• CHISS, Jean-Louis. « Les types de textes et renseignement du français. »

Le Français aujourd'hui, 1987, n° 79, pp. 7-12. Dans la classe de français, il faut à la fois se préoccuper des textes et des discours. Du coup se posent des problèmes aussi bien théoriques que didactiques : car aux classifications rhétoriques et historiques déjà complexes sont venues s'ajouter les typologies héritées des linguistiques. Mieux vaut partir des intérêts pédagogiques des typologies. Celles-ci, que l'on voit du reste apparaître dans les IO depuis 1985, peuvent jouer le rôle de guide pour diversifier les supports de lecture et les consignes de production écrite. Elles permettent de faire prendre conscience aux élèves des différents fonctionnements textuels. Elles amèneront à observer l'hétérogénéité de la plupart des textes et à réfléchir sur leur valeur, qui ne se confond pas avec leur caractère de modèle polaire.

• CHRISTIN, Anne-Marie (dir.). Espaces de la lecture.

Paris, Retz, 1988.

L'écriture déploie le langage dans l'espace à deux dimensions de la page, ou à trois dimensions du livre. Des chercheurs de disciplines variées explorent la façon dont les contraintes de l'espace typographique influent sur la façon dont un lecteur fait sien un texte.

• COMBETTES, Bernard. Pour une grammaire textuelle : la progression thématique.

Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1983, 139 p., bibliogr. 3 p.

S'appuyant sur les travaux de l'école de Prague, l'auteur se propose d'aider l'enseignement de la langue à sortir du cadre étroit de la grammaire de phrase pour se tourner vers une étude du contexte - linguistique ou extralinguistique - dans lequel les énoncés sont produits. Étudier la "perspective fonctionnelle de la phrase", c'est mettre en évidence les liens entre les structures de langue et les structures textuelles, c'est-à-dire, sur le problème particulier de la répartition de l'information dans un énoncé, voir comment les structures de langue fonctionnent dans l'acte de communication. Après une première partie qui expose méthodes et problèmes concernant la reconnaissance des unités et le "dynamisme communicatif", une seconde partie explore différents champs d'application et propose différents types d'activités en classe ainsi que des outils d'observation des énoncés produits par les enfants.

• CONTENT, Alain. « L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture. »

L'Année psychologique, 1984, vol. 84, n° 4, pp. 555-572, bibliogr. 3 p.

De nombreux auteurs ont suggéré, sur la base de l'examen des relations entre la parole et l'écrit, l'existence d'un lien direct entre l'acquisition de la lecture et l'analyse phonétique explicite de la parole. L'article passe en revue les données existantes. Celles-ci indiquent que le fait d'apprendre à lire a une influence importante sur le développement de l'habileté d'analyse et que l'habileté d'analyse joue un rôle dans le processus d'apprentissage de la lecture. La fonction de l'analyse phonétique semble être de favoriser l'utilisation de correspondances entre segments de parole et lettres ou parties de mots. Ces données sont en accord avec l'idée que l'analyse phonétique est une condition nécessaire de l'apprentissage de la lecture. Elles confirment donc l'hypothèse que l'acquisition de correspondances entre lettres et sons constitue une composante importante de la lecture

dans un système alphabétique. On peut penser que l'étude des difficultés associées à l'analyse de la parole conduira à une meilleure compréhension des échecs d'apprentissage de la lecture. (Résumé de l'auteur.)

• DAVID, Jacques. « Une activité de production d'écrits à l'école maternelle : la dictée à l'adulte. »

Études de linguistique appliquée, 1985, n° 59, pp. 77-87, bibliogr. 1 p.

A travers la mise en œuvre de dictées à l'adulte par des enfants de niveau préélémentaire (3 à 6 ans), l'auteur se propose de décrire certains aspects de l'acquisition du récit, de stratégies d'écriture et plus précisément de "mise en mots". L'article repose essentiellement sur une étude de corpus oraux et écrits visant à mettre en évidence tant les processus d'appropriation de l'écrit par de jeunes enfants que les normes conscientes ou implicites développées dans ce type d'interaction.

• DAVID, Jacques ; LE CUNFF, Catherine (dir). « Articulation oral/écrit. »

Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 1991, n° 3 nouvelle série, 197 p., bibliogr. dissém.

Peu de chercheurs travaillent actuellement cette question cruciale pour la classe. L'objectif du numéro est de la réactiver. Le dossier s'ouvre sur des aspects de l'état des lieux : places respectives de la langue orale et de la langue écrite dans les instructions de 1923 (Marchand), situation actuelle dans les classes de CM2 et de 6^e (Manesse et Grellet). La deuxième partie traite de la verbalisation des stratégies rédactionnelles par les apprenants comme mode d'investigation des processus d'écriture (David ; Schneuwly ; Bouchard). Le volet suivant envisage les convergences et les décalages entre compétences discursives orales et écrites (Mouchon, Fayol et Gombert ; Decourt ; Ducancel). Un quatrième volet traite la question dans une perspective psychologique (Gombert), sociolinguistique (Millet).

L'article conclusif montre comment les recherches actuelles se situent par rapport à celles des années 1970 (Romian et Le Cunff).

• DENHIERE, Guy. « La lecture et la psychologie cognitive : quelques points de repère. »

In Christin, Anne-Marie. Espaces de lecture. Paris, Retz, 1988, pp. 23-33.

Examen des différents éléments qui entrent en jeu dans le processus de compréhension en lecture ; cette dernière étant conçue comme la rencontre entre un texte et un sujet. Interviennent donc : la forme (graphémique, phrastique, textuelle) et le contenu (conceptuel, sémantique) du texte ; les stuctures mentales du sujet (dont l'organisation est taxonomique et schématique) et les processus psychologiques (identification, activation, anticipation...). Lors de la lecture, deux types de processus se déroulent simultanément : un traitement par données ("bas-haut") et un traitement dirigé par les concepts ("haut-bas") qui interagissent. Interviennent aussi d'importantes activités de mémorisation à court terme ; enfin la restitution de l'information lue et stockée en mémoire à long terme comporte deux activités : la récupération en mémoire, guidée par les schémas de connaissances du lecteur, et la production d'un discours, planifié en fonction d'un projet informatif et conforme à des règles syntaxiques, sémantiques et textuelles.

• DONNAT, Olivier ; COGNEAU, Denis. Les pratiques culturelles des Français : 1973-1989.

Paris, La Découverte / La Documentation française, 1991, 228 p.

Les auteurs analysent de façon synthétique les résultats de la dernière enquête du ministère de la Culture sur les pratiques culturelles des Français et comparent les résultats avec ceux des deux enquêtes précédentes, en particulier en ce qui concerne l'évolution des pratiques de lecture déclarées aux enquêteurs : lecture de livres et lecture de presse, diversification des pratiques selon l'âge, le lieu géographique, le niveau d'étude, etc.

• DOWNING, John ; FIJALKOW, Jacques. Lire et raisonner.

Toulouse, Privat, 1984, 221 p., bibliogr. 9 p.

Le phénomène de la lecture est aujourd'hui mieux connu : ses mécanismes d'acquisition, son fonctionnement, mais aussi les raisons de son éventuel dysfonctionnement. On peut donc aller plus loin et se demander comment l'enfant perçoit les relations entre l'oral et l'écrit, s'interroger sur le rôle de l'enfant dans son propre apprentissage en tenant compte des facteurs sociaux et sociolinguistiques. Tel est le propos de cet ouvrage qui, à travers une synthèse de nombreuses recherches sur les conceptions enfantines des spécificités linguistiques (théorie piagétienne du langage, travaux de Vygotsky sur l'écriture, recherches d'Evanechko, Downing sur les représentations de l'écrit, de Papandropoulou et Sinclair sur les concepts de "mots", de Mattingly sur la conscience linguistique, de Liberman, Shankweiler, Elkomin sur les capacités de segmentation de la chaîne phonique comme prédicteur de réussite dans l'apprentissage de la lecture...) et des présentations d'expérience d'enseignement (expérience de Fijalkow dans un cours préparatoire en Israël) avance un nouveau concept : celui de "clarté cognitive" qui passe par la compréhension des buts de la lecture ainsi que de ses caractéristiques techniques.

ullet DUHAMEL, Brigitte. « Des loups et des lecteurs ou : quand une équipe d'enseignants essaie d'observer les compétences en lecture des élèves au CM2 et en $6^{\rm e}$. »

Pratiques, 1984, nº 44, pp. 70-82, bibliogr. dissém.

Cette recherche qui avait trois objectifs d'observation (des capacités des élèves), un objectif de formation (de l'équipe enseignante) et un objectif d'intervention pédagogique est centrée sur l'élaboration d'un outil d'évaluation/observation des compétences des élèves en lecture (questionnaire portant sur la compréhension d'un dossier documentaire sur le thème des loups). On analyse, dans les réponses des élèves, les stratégies utilisées pour identifier un type de document et le rapport entre compétence lexicale et connaissances du monde.

• DUMAZEDIER, Joffre ; GISORS, Hélène de. « Français analphabètes ou illettrés. »

Revue française de pédagogie, 1984, n° 69, pp. 13-20.

Les auteurs présentent une analyse critique des notions d'analphabétisme et d'illettrisme et examinent les différentes enquêtes sur le sujet en soulignant le caractère peu fiable des résultats.

• EIDELMAN, Jacqueline ; HABIB, Marie-Claire ; SIROTA, Régine. Balade en bibliothèque pour lecteurs en herbe : étude sur la fréquentation et les usages de la bibliothèque des enfants du Centre G. Pompidou.

Paris, Bibliothèque publique d'information - Centre Georges Pompidou, 1985, 191 p. L'analyse de la fréquentation et du fonctionnement d'une bibliothèque permet de s'interroger sur la façon dont se constituent et se structurent les pratiques culturelles enfantines. Le présent ouvrage aborde cette question à partir d'une étude sur la fréquentation de la bibliothèque des enfants du Centre G. Pompidou (caractéristiques des usagers, modalités de fréquentation de la bibliothèque, motivations à la visite). Sont également analysées les activités de lecture (consultation de livres, lecture de journaux). Cette étude permet d'élaborer un essai de typologie des pratiques (les « branchés » bande dessinée, les collégiens-chercheurs et les "chasseurs d'images").

• Entretiens Nathan (les): lecture (actes 1).

Paris, Nathan, 1991, 284 p., bibliogr. dissém.

Cet ouvrage comporte des présentations de recherches dans le domaine de la psycholinguistique, de la linguistique, de la sociologie et de la didactique de la lecture. On peut signaler, dans la partie psycholinguistique, les articles de W. Kintsch (& al.) et de G. Denhiere (& al.) sur la compréhension et la lecture, ainsi que les contributions de J. Alegria, de L. Sprenger-Charolles et d'E. Ackermann sur les mécanismes spécifiques à la lecture et à son apprentissage. Les textes de N. Catach et d'A. Bentolila présentent un point de vue linguistique sur l'écrit. Ceux de F. de Singly, de R. Establet, de L. Gani et de B. Fraenkel ouvrent des perspectives sociologiques et historiques dans le domaine. D'autres contributions portent sur l'enseignement : l'évaluation du savoir-lire (D. Falcoz-Vigne), l'apprentissage précoce de la lecture (R. Cohen), les relations entre apprentissage et pédagogie (J. Foucambert).

• FABRE, Claudine. « L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écoliers. »

Le Français aujourd'hui, 1988, n° 83, pp. 47-52, bibliogr. 1 p.

C'est par l'étude des ratures des brouillons que l'on peut voir à l'œuvre la recherche langagière que l'élève mène pour lui-même, expérimentant des possibles en langue et discours et faisant apparaître ses questionnements métalinguistiques. L'auteur relève dans des productions de CE et CM quelques "points sensibles": hésitations orthographiques concernant le verbe, tâtonnements sur les marques énonciatives (détermination du nom, temps et aspect du verbe). Ces remarques visent à proposer des pistes utiles pour un enseignement grammatical: à partir de ces traces écrites du questionnement linguistique, faire mener une réflexion qui s'enracine dans les essais et les erreurs de l'expression.

• FAYOL, Michel. « Analyser et résumer des textes : une revue des études développementales. »

Études de linguistique appliquée, 1985, n° 59, pp. 54-64, bibliogr. 2 p.

L'auteur passe en revue quelques-uns des travaux de psychologie expérimentale relatifs au développement des capacités d'analyse et de résumé de textes chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Les résultats convergents mettent en évidence le caractère très tardif de la perception consciente d'une hiérarchie des informations textuelles et des "habiletés" nécessaires à la réalisation des résumés. Pour conclure, l'auteur envisage quelques conséquences relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de l'analyse et du résumé à partir de textes.

• FAYOL, Michel. « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. »

Repères, 1984, n° 63, pp. 65-69, bibliogr. 1 p. (dans n° 65, p. 85).

Face au renouvellement des problématiques de l'écriture, psychologues et linguistes sont sollicités par les pédagogues. Ce court article donne un aperçu des premières réponses apportées après observation d'adultes et d'enfants dans le domaine de l'écriture de texte. On trouve une description des processus et des modèles explicatifs, mais également un panorama des interventions possibles en didactique.

• FAYOL, Michel. « Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive. »

Lausanne, Delachaux et Niestlé, 159 p., bibliogr. 17 p.

Bilan des travaux sur la compréhension et la production de récits. Sont évoqués successivement : 1) l'approche linguistique, 2) l'approche empirique en psychologie, 3) les théories du schéma narratif, 4) les apports de l'intelligence artificielle, 5) les questions d'acquisition.

• FAYOL, Michel ; GOMBERT, Jean-Émile. « Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. »

Repères, 1987, n° 73, pp. 85-92, bibliogr. 4 p.

Cet article fait rapidement le bilan des recherches consacrées aux processus de retour sur le texte (relire et modifier sa composition écrite). Dans l'optique de Murray, la recherche-révision constitue un processus indissociable de l'activité d'écriture. Cette récente préoccupation a donné naissance à un modèle récursif plus complexe que le modèle linéaire de la composition écrite (Sommers). En dépit du nombre croissant de recherches tendant à tester l'efficacité des retours sur un texte (Frase 1981, Hirsch et Harrington 1981, Britton 1986), les possibilités didactiques du retour sur le texte (Petty

1978), l'accès aux opérations cognitives en œuvre dans cet exercice (Bridwell 1980, Barritt et Kroll 1978), les connaissances dans ce domaine sont encore très pauvres et parcellaires. Les secteurs du texte faisant l'objet de la relecture-révision s'articulent autour du niveau de l'intervention (Sommers), du type de transformation (Fabre, 1986, Sommers), du caractère des modifications (Faigley et Witte 1981). Ces classifications ont permis de montrer que les corrections varient en fonction du niveau d'expertise des sujets. Depuis le travail de Bartlett, les chercheurs considèrent que le retour sur le texte peut se décomposer en : détection, identification, modification. En conclusion, les auteurs recensent les points essentiels dont devraient se préoccuper les recherches ultérieures dans une perspective de réinvestissement pédagogique : la mise en place de procédures adaptées à l'apprentissage de la révision-correction, et des objectifs de cette intervention.

• FAYOL, Michel; GOMBERT, Jean-Émile; LECOCQ, Pierre; SPRENGER-CHAROLLES, Liliane; ZAGAR, Daniel. *Psychologie cognitive de la lecture.*

Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

Cet ouvrage rassemble des synthèses de recherches sur la lecture, son acquisition et ses troubles. Il comporte cinq parties : le fonctionnement de la lecture chez le lecteur "habile" ; la compréhension et la lecture ; les habiletés cognitives associées à la lecture et à son apprentissage (mémoire, conscience phonologique) ; l'acquisition des processus spécifiques à la lecture ; les dyslexies développementales.

• FAYOL, Michel; JAFFRÉ, Jean-Pierre (dir.). L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques.

Langue française, 1992, nº 95.

Ce numéro s'organise autour de trois domaines majeurs : le fonctionnement de l'orthographe, son acquisition et son traitement. Il regroupe des contributions de J.-L. Chiss & J. David (la règle orthographique), J.-P. Jaffré (le traitement élémentaire de l'orthographe), L. Sprenger-Charolles (acquisition de la lecture et de l'écriture : étude longitudinale), J. Segui (lexique mental et identification des mots écrits), M. Fayol & P. Largy (approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale), M.-P. de Partz (rééducation cognitive d'une dysgraphie acquise) et A. Khomsi (essai de définition de la dysorthographie).

• FERREIRO, Emilia. L'écriture avant la lettre.

In Sinclair, Hermine. *La production de notations chez le jeune enfant.* Paris, Presses Universitaires de France, 1988, pp. 17-70, bibliogr. dissém.

Ce texte est une synthèse de 10 ans de recherches dans différents pays (Suisse, Argentine, Mexique, Brésil, Israël, Italie et USA). E. Ferreiro montre que :

- a) il est justifié de parler d'une psychogenèse de l'écrit chez l'enfant,
- b) pour comprendre l'écrit, l'enfant doit résoudre des problèmes de nature logique, comme dans n'importe quel autre domaine de connaissance.

• FERREIRO, Emilia ; GOMEZ-PALACIO, M. Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Lyon, Centre régional de documentation pédagogique, 1988, 407 p.

Les recherches d'Emilia Ferreiro, qui s'appuient sur la psychologie génétique de Piaget, proposent une orientation nouvelle des recherches sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture. L'auteur vise à expliquer, à partir d'observations systématiques menées auprès d'une population de 1 000 enfants mexicains, comment les enfants construisent leurs premières représentations de l'écrit, à partir de leurs connaissances de l'oral, comment ils intègrent les informations extra-scolaires et l'enseignement de l'école, comment ils transforment ces informations et se transforment eux-mêmes pour se les approprier. Elle signale que les enfants à ce niveau ont du mal à concevoir à priori que l'écrit représente les variations de la forme sonore du langage oral, et que ce sont ces variations qui entraînent les différences d'écriture. E. Ferreiro insiste sur le rôle actif de l'enfant dans cette découverte de la structure de l'écrit.

• FIJALKOW, Éliane ; LIVA, Angelina. « Utilisation de l'autolangage et maîtrise de la langue écrite. »

Les Dossiers de l'éducation, 1985, n° 7, pp. 79-82.

La subvocalisation (autolangage) est-elle pratiquée par tous les enfants lecteurs ? Quel en est le bénéfice ? Trois expériences pratiquées sur 77 enfants de CE1 ont été réalisées. La première vise à mettre en évidence le fait que les enfants utilisent l'autolangage lorsqu'ils ont à se souvenir de séries de mots qui leur sont présentées par écrit. En proposant aux sujets deux listes de mots, l'une homophone, l'autre non homophone, on relève les erreurs commises, les plus nombreuses étant situées dans les listes homophones. Une deuxième expérience rassemble trois groupes de sujets sélectionnés parmi les sujets de la première expérience et présentant des pratiques plus ou moins importantes de l'autolangage. Les résultats confirment que c'est bien la pratique plus ou moins intensive de l'autolangage qui explique les différences de rappel entre les listes dans la première expérience. La troisième expérience montre que plus l'enfant utilise l'autolangage, mieux il comprend ce qu'il lit. Le calcul statistique effectué à partir des résultats obtenus aux questions de compréhension et mis en relation avec les coefficients d'utilisation de l'autolangage fait apparaître une corrélation significative.

• FIJALKOW, Jacques. « Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. »

Les Dossiers de l'éducation, 1987, n° 11-12, pp. 77-91, bibliogr. 1 p.

En s'appuyant sur les recherches de Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky, Levin et Downing, cette recherche se propose de décrire les difficultés de l'enfant lors de l'apprentissage de la lecture sur le plan psycholinguistique, et d'ouvrir quelques voies pédagogiques concernant cet apprentissage. Au moment où l'enfant entre au CP, il se trouve confronté aux notions d'objet, d'oral, d'écrit et de sens et il lui faudra en maîtriser les relations. On analyse ici la façon dont il se situe face à l'ensemble de ces notions et de leurs relations. L'étude montre que l'enfant est averti depuis longtemps que l'écrit est porteur de sens et que l'effort pédagogique doit se focaliser sur la prise de conscience de relations strictes entre l'oral et l'écrit par des activités permettant des mises en correspondance terme à terme des deux chaînes. Une pédagogie de la lecture doit aujourd'hui prendre en compte les nouveaux savoirs de la psycholinguistique à propos des phénomènes métalangagiers chez l'enfant.

• FIJALKOW, Jacques. Mauvais lecteurs pourquoi?

Paris, PUF, 1986, 200 p.

Revue de littérature présentant les différentes conceptions des difficultés d'apprentissage de la lecture : les conceptions organicistes invoquant une atteinte cérébrale, l'hérédité, le manque de maturité ; l'hypothèse cognitiviste invoquant les troubles perceptifs, l'insuffisance intellectuelle, le déficit figuratif, l'incapacité d'attention sélective, le manque de mémoire à court terme, le déficit langagier ; l'hypothèse psychanalytique invoquant les troubles affectifs ; l'hypothèse sociologique se référant au milieu socioculturel, à l'éducation familiale ; l'hypothèse pédagogique attribuant l'origine des difficultés à l'école, aux méthodes de lecture, aux démarches pédagogiques, aux attentes du maître. L'auteur montre les limites, les contradictions et les insuffisances de ces hypothèses. Enfin il affirme qu'aucune variable isolée ne peut à elle seule expliquer les difficultés et qu'il faut les prendre toutes en compte.

• FIJALKOW, Jacques (éd.). « Y a-t-il une psychogenèse de l'écrit ? »

Les Dossiers de l'éducation, 1992, n° 18, 253 p., bibliogr. dissém.

Actes des rencontres constitutives du groupe RECUEIL (Réseau Européen de Chercheurs Universitaires en Écriture, Illettrisme et Lecture). La majeure partie de ce volume est centrée sur l'écriture. J.-M. Besse, à partir de l'exemple de l'écriture du prénom, s'interroge sur l'aspect "constructif" ou simplement "reproductif" de cette capacité. Des observations portant sur l'écriture en grande section de maternelle (M.-M. de Gaulmyn) et en cours préparatoire (M.-H. Luis), permettent de confronter les données obtenues en fran-

çais avec celles d'E. Ferreiro. J.-P. Jaffré approche cet apprentissage à partir des écritures inventées en étudiant les procédures de transferts syllabiques (enfants de 6 à 8 ans). La contribution de J. & É. Fijalkow porte également sur les orthographes inventées (par des enfants du cycle 2). L'analyse de leur corpus permet de distinguer des niveaux successifs d'appropriation de la langue écrite. L. Chanquoy & M. Fayol examinent un aspect peu étudié du développement de l'écriture : la genèse de l'utilisation des signes de ponctuation par des enfants scolarisés dans les trois premières années du primaire (étude longitudinale). Trois autres contributions portent plutôt sur la lecture : celle de G. Chauveau & É. Rogovas-Chauveau (des enfants de 6 ans et le développement de la lecture), de L. Sprenger-Charolles (conscience phonique et apprentissage de la lecture) et de M. Brossard (une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit). Enfin, on signalera les articles de S. Netchine & G. Netchine-Grynberg sur les indices spatiaux et les représentations graphiques chez le jeune enfant, et de G. Boudreau sur la langue intégrée en alphabétisation.

• FOURMENT, Alain. Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants : 1768-1988.

Paris, Éditions Éole, 1988.

La presse de jeunesse a une déjà longue histoire. L'auteur la retrace à travers une étude attentive des différents titres produits depuis deux siècles. Il montre l'évolution des intentions et des modèles éditoriaux, tout en faisant la généalogie des titres les plus prestigieux.

• FROCHOT, Marcel; FAYOL, Michel; ZAGAR, Daniel. « Lire des histoires : une revue. »

Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1987, n° 3, pp. 5-33, bibliogr. 6 p. Dans cet article, on tente de dresser un bilan critique des acquis relatifs à la lecture des textes narratifs. On présente d'abord les deux conceptions dominantes issues de la théorie du schéma. La première met l'accent sur l'organisation rhétorique (la superstructure). La seconde s'attache plutôt aux "contenus" (thèmes) développés dans les récits. On examine les prédictions de ces deux thèses et on présente les principaux résultats empiriques recueillis. On aborde ensuite le problème du rôle joué par les marques de surface, rôle encore mal connu et, surtout, mal articulé avec celui lié aux connaissances antérieures. On termine par un bref résumé des travaux ayant trait au développement. (Résumé du périodique.)

• GARCIA-DEBANC, Claudine. « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. »

Pratiques, 1986, nº 49, pp. 23-49, bibliogr. dissém.

Les enseignants ont besoin des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, en particulier au niveau de l'évaluation. Ainsi le modèle de Hayes et Flower permet de décrire l'activité du rédacteur à partir de l'analyse de protocoles. Les opérations de planification (conception, organisation), de mise en texte (contraintes globales, contraintes locales), de révision (lecture critique, mise au point), sont difficiles à gérer, d'où l'intérêt de facilitations procédurales mises en oeuvre par la didactique et permettant d'éviter la réduction de l'applicationnisme. Un travail en groupe permet d'exercer un contrôle aux divers niveaux, un travail en projet permet une grande diversité des situations. Il s'agit d'activer l'un des sous-processus, d'automatiser l'un des niveaux de traitement, de favoriser un autocontrôle de l'élève sur sa propre activité en l'aidant à élaborer des critères évaluatifs et à construire des outils de travail.

• GARCIA-DEBANC, Claudine. « Pour apprendre à écrire : apprendre à résoudre des problèmes d'écriture. »

Rencontres pédagogiques, 1988, n° 19, pp. 11-24.

Cette recherche tente de répondre à l'embarras des maîtres devant la conduite d'activités d'écriture et de leur évaluation. Partant de l'hypothèse que les conflits cognitifs qui mobilisent les compétences des enfants en situation d'écriture ont d'autant plus de chances

d'émerger que la tâche d'écriture est constituée en problème et que le travail d'écriture est précédé et accompagné d'une explicitation progressive des contraintes constitutives de cette tâche, l'auteur définit le rôle de l'enseignant. L'analyse d'un exemple d'intervention pédagogique pour la réécriture illustre cette hypothèse et montre que le travail de réécriture dépend des objectifs que se fixe le maître. La conclusion met en évidence l'aspect multidimensionnel de tout problème d'écriture et propose un tableau qui invite l'enseignant à prendre en compte l'aspect sémantique et/ou pragmatique des problèmes qu'il a l'habitude de régler au niveau uniquement morphosyntaxique.

• GOMBERT, Jean-Émile. *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF, 1990, 295 p.

L'ouvrage est consacré au développement métalinguistique : métaphonologique, métasyntaxique, métalexical, métasémantique, métapragmatique et métatextuel. Un chapitre complet porte sur les rapports entre développement métalinguistique et langage écrit : les conceptions précoces du langage écrit, le développement métalinguistique et la lecture, le développement métalinguistique et la production écrite. On trouve également une présentation du rôle des capacités métalinguistiques par rapport à l'acquisition de la lecture dans le chapitre consacré au développement métaphonologique.

• HASSENFORDER, Jean ; LAMBERT, Odile. « Les expériences de l'ADACES : essai d'évaluation. »

Médiathèques publiques, 1980, n° 56, pp. 17-27.

La bibliothèque centrale d'école est, en France, d'origine relativement récente. Les premières expériences importantes datent de 1975 et ont été menées sous la responsabilité de l'Association pour le Développement des Activités Culturelles dans les Établissements Scolaires. Cinq ans après les débuts de la mise en place des bibliothèques-centres documentaires (pour l'école primaire), on dresse un bilan des travaux portant sur cette expérience en analysant le fonctionnement interne des BCD et les effets de la mise en place de ces bibliothèques sur la lecture des enfants ainsi que sur les pratiques pédagogiques des maîtres.

• HÉBRARD, Jean. « Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles. »

Langue française, 1988, nº 80, pp. 111-128, bibliogr. dissém.

J. Hébrard essaye de retracer, à travers l'analyse des "instructions officielles", les étapes majeures de l'évolution de l'enseignement de la lecture : de l'arrêté de 1882 (suite aux lois Ferry) du texte de 1972 qui entérine les grandes rénovations pédagogiques des années 60, en passant par la loi Goblet de 1887 et l'arrêté de 1923 qui focalise les vues de P. Lapie. En conclusion, il souligne "qu'apprendre à lire pour comprendre" est "le fil rouge qui court tout au long de ce siècle".

• HUOT, Hélène. « Apprendre à lire une langue qui est écrite. »

Psychologie scolaire, 1986, n° 55, pp. 5-21, bibliogr. 2 p.

L'article présente un recensement critique des idées essentielles qui ont été développées à propos de l'apprentissage de la lecture tant en France (Charmeux, Foucambert, Lentin-Hébrard) qu'à l'étranger (Malmquist, Smith, Downing-Fijalkow). Après avoir établi les filiations de ces nouvelles méthodes et regretté l'absence de débat véritable, l'auteur s'attache plus particulièrement à discuter la conception de positions plus techniques de l'acte de lire. Si la motivation nécessaire à l'acte de lire n'est pas mise en question, le refus de l'oralisation, la conception idéovisuelle de la lecture (mal adaptée à une langue phonographique), la séparation de l'apprentissage de la lecture de celui de l'écriture, les lacunes dans l'organisation systématique de cet apprentissage, l'évaluation peu fiable de ces méthodes sont tour à tour discutés. L'auteur préconise un apprentissage qui s'appuie sur le fonctionnement de la langue et qui part de la phrase. Seule une démarche analytique semble adéquate, mais elle n'exclut pas le travail de décomposition phonographique qui reste indispensable pour une bonne mise en place de l'écriture. Ce "va-etvient" interactif entre les démarches analytiques et synthétiques ne peut être mis en

place que par des maîtres ayant bénéficié d'une solide formation dans ce domaine.

• JAFFRÉ, Jean-Pierre. « Compétence orthographique et système d'écriture. » Pratiques, 1985, n° 46, pp. 77-96, bibliogr. dissém.

Les stratégies phoniques sont fondamentales dès les premiers apprentissages de l'orthographe (à l'instar des premiers apprentissages de la lecture où dominent les stratégies visuelles), mais elles ne sont pas suffisantes. Elles seront complétées par des stratégies visuelles permettant aux élèves, par une analyse contrastive de l'écrit, de prendre conscience d'autres types de relations linguistiques. Le tout et les parties du signe écrit participent complémentairement à la construction de la compétence orthographique. Celle-ci est à la mesure du système graphique, nécessairement plurielle. C'est pourquoi une pédagogie efficace de l'orthographe laissera libre cours aux stratégies de prédilection des uns et des autres en se fondant sur les principes interactifs : parler sur l'orthographe, organiser les faits graphiques, bâtir des instruments réutilisables dans des situations d'écrit aussi variées que possible.

• JAFFRÉ, Jean-Pierre. « Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe. »

Rencontres pédagogiques, 1986, nº 11, pp. 56-68.

Cet article développe un aspect des modalités de l'analyse linguistique en classe, l'orthographe plus précisément, et s'inscrit dans le cadre d'une démarche qui prend en compte les savoirs et les possibilités des enfants. Une telle démarche peut comprendre trois types de situation :

- des situations fonctionnelles qui sont essentiellement des mises en action de l'écriture dans un but de communication,
- des situations différées qui ont pour but de résoudre des problèmes orthographiques que l'on juge exemplaires en raison de leur fréquence et de l'importance que leur accorde la description linguistique,
- des situations "décrochées" ou provoquées qui servent à structurer les processus cognitifs en action dans les situations différées au moyen d'interventions préparées par l'enseignant. Il semble que les situations "différées" constituent l'élément le plus important d'une pédagogie de la langue à l'école élémentaire.

• JAFFRÉ, Jean-Pierre. « Problèmes, apprentissages de marques linguistiques. »

Rencontres pédagogiques, 1988, nº 19, pp. 56-69.

Cet article a pour objet le traitement didactique des marques linguistiques au moment où la forme linguistique devient centrale dans l'élaboration d'un texte. Après avoir décrit partiellement la nature des marques linguistiques et leur statut, l'auteur distingue les marques linguistiques dont l'implication textuelle est forte de celles dont l'implication est faible, cette distinction devant guider la mise en place d'activités différenciées, parfois distinctes mais toujours complémentaires. L'apprentissage est envisagé dans le cadre de résolution de problèmes. Il passe par l'élaboration de repères stables, mais non fixés une fois pour toutes, qui permettent la réflexion et l'assimilation des normes linguistiques et le retour sur les tâches-problèmes. Cette démarche suppose des aller-retour permanents entre action et réflexion afin de dégager des "invariants" dans la masse hétéroclite des faits. Les invariants linguistiques concourent à l'élaboration d'une évaluation critériée. En conclusion, l'auteur constate la nécessité constante des processus d'évaluation.

• JAFFRÉ, Jean-Pierre ; ROMIAN, Hélène (dir.). « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. »

Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 1991, n° 4 nouvelle série, 199 p., bibliogr. 13 p.

La mise en place des cycles à l'école primaire appelle une avancée significative dans la conceptualisation des compétences rédactionnelles et l'observation de leurs manifestations. Le dossier constitué vise à une déglobalisation de l'enseignement/apprentissage de la production d'écrits (Jaffré et Romian).

Un premier ensemble d'articles procède de modélisations de la compétence scripturale qui en explicitent les composantes d'un point de vue sociolinguistique (Dabène), linguistique (Fabre), didactique (Mas), compétence orthographique comprise (Jaffré). Viennent ensuite des études portant sur les relations entre ces composantes : composantes orthographiques et textuelles (Sandon et Rilliard), révision et planification (Roussey et Piolat, Brassart). La dernière partie traite de la variation des compétences d'évaluation et de réécriture des élèves selon des variables psychologiques (Hinckel) ou didactiques (Seguy et Tauveron ; Rosat, Dolz et Schneuwly ; Lartigue). Il apparaît que la révision des écrits (évaluation et réécriture) est désormais un objet de recherche important.

• JAN, Isabelle. La littérature enfantine.

Paris, Éditions ouvrières, 4^e éd., 1984, 168 p.

Dans ce classique plusieurs fois remanié, l'auteur dresse un panorama des grandes formes d'expression de la littérature de jeunesse depuis la fin du XVIII^e siècle.

• JAN, Isabelle. Les livres pour la jeunesse : un enjeu pour l'avenir.

Paris, Éditions du Sorbier, 1988, 211 p.

Assorti d'annexes utiles (enquête auprès de jeunes lecteurs, liste des associations, institutions, émissions de radio et télévision qui s'occupent aujourd'hui de la lecture-jeunesse), ce livre est organisé autour de trois entrées concernant d'abord la production du livre de jeunesse par le monde de l'édition, ensuite sa médiatisation, enfin sa lecture, ce qui conduit à préciser les rôles respectifs de la librairie, de la bibliothèque publique et de l'école.

• JOLIBERT, Josette. « Former des enfants producteurs de textes. »

Le Français aujourd'hui, 1987, n° 80, pp. 54-64.

Recherche-action en cours menée avec une quinzaine d'instituteurs et qui se propose de donner aux enfants une stratégie de production de textes variés (écrits fonctionnels, récits, poèmes) cohérents et socialisables, dans le cadre d'une pédagogie de projet. Chaque module d'apprentissage est centré sur un type de texte et met en œuvre des compétences tant linguistiques que pragmatiques. La description précise d'un module ("fiche prescriptive") montre l'emboîtement gigogne des niveaux de travail et un premier bilan qualitatif décrit les transformations observées chez les enseignants et les élèves.

• JULIA, Dominique. « L'apprentissage de la lecture dans la France de l'Ancien Régime. »

In Christin, Anne-Marie. Espaces de lecture. Paris, Retz, 1988, pp. 134-149.

On présente tout d'abord la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée jusqu'après la Révolution : dans un premier temps, l'apprentissage se fait en latin, à partir d'abécédaires ne comportant que des prières latines (et avec une méthode d'épellation suivant la dénomination traditionnelle des lettres), l'apprentissage de la lecture en langue française ne venant qu'ultérieurement (vers 11 ans). On montre ensuite comment les écoles de charité qui se multiplient à Paris et dans les grandes villes de province à partir de la seconde moitié du XVII^e siècle ont introduit des innovations dans les procédures d'apprentissage : introduction d'une progression rigoureuse dans l'apprentissage, introduction de nouveaux matériels pédagogiques, lecture en français d'abord (et non plus en latin). On termine en insistant sur le rôle essentiel joué par la capitale comme laboratoire d'expériences pédagogiques : abandon de l'épellation suivant la dénomination traditionnelle des lettres, le but étant d'arriver à un apprentissage des sons en supprimant l'épellation.

• KILCHER-HAGEDORN, Helga; OTHENIN-GIRARD, Christine; DE WECK, Geneviève. Le savoir grammatical des élèves.

Berne, Peter Lang, 1987, 241 p., bibliogr. 5 p.

Cette recherche, portant sur 1 600 élèves du primaire (de 8 à 12 ans), montre la part de l'élaboration propre des élèves dans la construction des savoirs grammaticaux : leurs connaissances sont faites d'un agglomérat de ce que l'on cherche à leur transmettre et de savoirs intuitifs.

• KOLINSKY, Régine ; MORAIS, José ; SEGUI, Juan (eds.). La reconnaissance des mots dans différentes modalités sensorielles.

Paris, Presses Universitaires de France, 1991, 320 p., bibliogr. dissém.

Le présent ouvrage fait la synthèse des connaissances actuelles sur un large nombre de questions en rapport avec la reconnaissance des mots dans différentes modalités sensorielles (visuelle, auditive, tactile) et à travers différentes populations (lecteurs normaux, dyslexiques, illettrés, bilingues, sourds, aveugles). Il s'agit d'un ouvrage fondamental pour les psychologues intéressés par l'étude du langage, mais également pour les professionnels de différentes disciplines ayant affaire avec la langue et son utilisation : linguistes, orthophonistes et pédagogues.

• LAFONTAINE, Dominique. « Rapport oral/écrit : où est la différence ? Une enquête auprès d'enseignants. »

Enjeux, 1985, n° 8, pp. 46-59, bibliogr. 1 p.

Quelles représentations se font les enseignants des modes oral et écrit ? Quelles caractéristiques linguistiques considèrent-ils comme propres à l'oral ou à l'écrit ? Une enquête a été réalisée auprès d'enseignants de français de formation différente (instituteurs, régents, licenciés) sur un corpus de 6 textes brefs comprenant des discours oraux relevant d'un registre soutenu et des discours écrits relevant d'un registre familier. Invités à dire à quel mode appartiennent ces textes, bon nombre d'enseignants effectuent leur choix sur la base du registre de langue utilisé et négligent les indices proprement linguistiques (ruptures de construction, ellipses, répétitions, subjonctifs imparfaits) et cela d'autant plus que leur formation en linguistique et en littérature est peu poussée. Cette confusion registre/modalité risque de masquer les spécificités propres à chaque mode et d'en donner une image stéréotypée.

• LAMBERT-CHESNOT, Odile. « L'ABC des BCD : les bibliothèques-centres documentaires à l'école. »

Bulletin des bibliothèques de France, 1986, vol. 31, n° 1, pp. 64-69.

L'auteur analyse les principales étapes du développement des bibliothèques-centres documentaires (BCD) en France : la bibliothèque de classe "ancêtre" de la BCD, les débuts de l'implantation des BCD (1975-1980) et la généralisation de cette expérience.

• LE MEN, Ségolène. Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle.

Paris, Promodis, 1984, 356 p.

L'abécédaire est un lieu d'apprentissage de la lecture. Il est aussi l'occasion de marier l'image et la lettre. A travers une étude des abécédaires conservés à la Bibliothèque Nationale, l'auteur propose une typologie de cette production spécifique dont les usages sont familiaux autant que scolaires.

• LECOCQ, Pierre. Apprentissage de la lecture et dyslexie.

Liège, Mardaga, 1991, 352 p., bibliogr. 11 p.

L'objectif de ce livre est d'essayer, dans le cadre de la psychologie cognitive, de repérer les causes présumées de la dyslexie développementale. L'ouvrage comporte un bilan des travaux expérimentaux menés dans le monde ces dix dernières années sur le développement normal et sur les "pathologies développementales" de la lecture. Sont également présentés les résultats d'un ensemble d'études de P. Lecocq et de son équipe portant sur l'acquisition de la lecture : suivi de plus de 300 enfants âgés de 4 à 9 ans dans le cadre de recherches longitudinales, transversales et comparatives ; certaines études incluaient des programmes d'entraînement centrés sur des capacités dont on suppose qu'elles ont un rôle causal sur l'apprentissage de la lecture (mémoire et conscience phonique).

• LECOCQ, Pierre (éd.). La lecture : processus, apprentissage, troubles.

Lille, Presses Universitaires de Lille, 1992, 264 p., bibliogr. dissém. Cet ouvrage réunit l'ensemble des conférences présentées lors du colloque européen sur la lecture, organisé à l'Université de Lille en mars 1990. Une première partie porte sur le lecteur adulte. Sont

examinées tout d'abord les activités sensorielles et motrices mises en œuvre par le lecteur voyant (K. O'Regan) et par le lecteur non voyant lisant en braille (P. Mousty & al.). Deux articles portent sur la reconnaissance des mots au cours de la lecture en français (J. Segui) et dans différents systèmes d'écriture (R. Peereman). Des synthèses sur la compréhension (M. Fayol) et sur les dyslexies acquises complètent cette partie. Le second volet de l'ouvrage est consacré à l'apprentissage de la lecture. Il comporte une synthèse de recherches (P. Lecocq), un article sur l'influence des méthodes d'apprentissage sur l'acquisition de la lecture (A. Content & al.), la présentation d'une méthode d'évaluation diagnostique (D. Zagar), un texte sur la lecture chez l'enfant sourd (J. Alegria) et une étude de cas d'un enfant dyslexique (M. Snowling & al.).

• LEVY-SCHOEN, Ariane; O'REGAN, Kevin. « Le retard et la lecture. »

La Recherche, 1989, n° 211, pp. 744-753, bibliogr. dissém.

La lecture requiert des opérations compliquées de la part du regard et du cerveau. Les yeux ne parcourent pas uniformément un texte : au contraire le regard saute d'un point à un autre des lignes, en fixant certaines portions de mots plus longtemps que d'autres. Dans cet article, les auteurs présentent une vue d'ensemble des recherches actuelles sur les mouvements oculaires au cours de la lecture, recherches qui peuvent permettre de découvrir, au moins partiellement, par quels mécanismes le cerveau pilote le regard.

• LURÇAT, Liliane. « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. »

Revue française de pédagogie, 1983, n° 65, pp. 7-18.

Résumé des principales étapes à franchir dans l'acquisition individuelle de l'écriture réalisé à partir d'un ensemble de recherches (études longitudinales et transversales) menées dans des écoles maternelles et élémentaires.

• MARCOIN, Francis. A l'école de la littérature.

Éditions ouvrières (Essais), 1992, 208 p.

Quels rapports entretiennent la lecture, la littérature et l'école ? Selon certains constats (pratiques culturelles, discours pédagogiques), ces termes semblent en conflit. L'auteur rappelle quels furent les liens de l'école et du "sentiment littéraire". Loin de se borner à un apprentissage technique, à une alphabétisation restreinte, l'école républicaine avait un véritable projet de formation morale et esthétique, projet dont les effets marquent, en retour, l'histoire et la théorie littéraires. Les avatars de ce projet ont permis des formes de critique dont l'auteur montre les limites. Individuelle et sociale, la littérature participe d'une expérience du langage et du monde. A travers de nouvelles pratiques culturelles, une "esthétisation généralisée", contre son oubli même, particulièrement sous la forme du roman, intégrateur de tous les genres, elle retrouve de nouveaux liens avec l'école.

• MARTINET, André. « Langue parlée et langue écrite. »

Liaison alfonic, 1986, n° 3, pp. 3-15.

Article centré sur l'histoire de l'évolution des différents systèmes d'écriture : pictogrammes, idéogrammes et écriture alphabétique. Problèmes posés par les irrégularités du système d'écriture du français et conséquences pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

• MAS, Maurice (dir.). Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?

Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1991, 227 p, bibliogr. 12 p.

Menée dans 18 classes (CE1 et CM2) pratiquant ou non une évaluation formative des écrits mise en place dans le cadre d'une recherche antérieure, la recherche est ciblée sur l'analyse didactique des critères d'évaluation mobilisés par les maîtres. Si les maîtres des classes INRP tendent à faire construire/utiliser par les élèves des critères diversifiés, phrastiques, interphrastiques et textuels dans l'ordre morphosyntaxique, sémantique et pragmatique, les autres tendent plus ou moins à leur inculquer une norme phrastique d'ordre morphosyntaxique (Seguy). Des études fines des relations entre théories de référence et critères mobilisés par les maîtres (Garcia-Debanc) et des modes d'émer-

gence/utilisation des critères en classe (Tauveron) ont permis d'élaborer une modélisation contrastive des critères et des stratégies évaluatives des maîtres (Turco). La recherche a initié par ailleurs la théorisation d'une méthodologie d'observation des classes selon trois principes : contextualisation, participation, contrastivité (Mas ; Romian).

• MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. SERVICE DES ÉTUDES INFORMA-TIQUES ET STATISTIQUES. « Évaluation de l'enseignement à l'école primaire. Année 1979. Cycle préparatoire. »

Études et Documents, 1981, n° 80-3, pp. 1-163.

Cette enquête est la première du dispositif d'évaluation mis progressivement en place au niveau de l'école élémentaire entre 1979 et 1983. L'observation au cycle préparatoire porte sur trois aspects : les apprentissages instrumentaux (français et mathématiques), l'éveil, les pédagogies pratiquées dans les classes, et a été menée sur deux sous-échantillons de 1900 élèves chacun, tirés d'un panel de près de 20 000 élèves. Le document présente les résultats obtenus par les élèves à deux passations (fin du CP et du premier trimestre de CE1) de tests construits à partir d'objectifs pour le français et les mathématiques pris dans les IO, ainsi que les résultats bruts de l'observation des comportements d'éveil. Il présente en outre les réponses à un questionnaire adressé aux maîtres des élèves concernés, en vue de leur faire décrire la pédagogie qu'ils utilisent dans leur classe. La publication de ces résultats bruts devrait inciter à diverses exploitations et fournir ainsi un excellent support pour un travail de formation continue.

• MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. SERVICE DES ÉTUDES INFORMA-TIQUES ET STATISTIQUES. « Évaluation de l'enseignement à l'école élémentaire. Année 1981. CE2. »

Éducation et Formation : études et documents, 1983, n° 7, pp. 1-249.

L'évaluation du CE2 fait partie du dispositif mis en place en 1979 en vue d'évaluer l'efficacité du système éducatif français. Comme pour le CP, l'observation porte sur trois aspects : évaluation des acquis des élèves dans les apprentissages instrumentaux (mathématiques et français), éveil, pédagogies pratiquées dans les classes. Elle a été menée pour le français sur une population de 2 280 élèves et les exercices ont été construits par référence aux objectifs notifiés dans les IO de 1978 sur l'école élémentaire ; une grille d'observation évalue les comportements d'éveil. D'autre part, un questionnaire recueille les opinions des maîtres sur le niveau de difficulté et l'utilité des exercices retenus. Les résultats, qui ne doivent pas être considérés comme des normes minimales à atteindre, sont des indicateurs pour mesurer si certains objectifs sont atteints et le degré d'accessibilité de ces objectifs.

• MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. SERVICE DE LA PRÉVISION, DES STATISTIQUES ET DE L'ÉVALUATION. « Évaluation pédagogique dans les écoles. Français. CM2. Juin 1983. »

Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1985, 145 p., 2 vol.

Dans la continuité de l'évaluation de l'enseignement à l'école élémentaire, l'évaluation menée au niveau du CM2 ajoute aux objectifs poursuivis précédemment : l'appréciation de la persistance des savoirs et savoir-faire supposés acquis, l'importance accordée au code écrit et l'élargissement de l'observation des résultats obtenus ; en plus des mathématiques et du français sont prises en compte chacune des disciplines entrant dans le champ des activités d'éveil. Le sous-échantillon "français" comprend 5 178 élèves qui ont été soumis à des tests construits en référence aux objectifs définis par les IO. Les résultats des élèves sont mis en regard avec les pronostics de réussite formulés par les enseignants et les opinions de ces derniers sur l'utilité et la difficulté des questions posées aux élèves. Une première analyse permet de montrer que les difficultés les plus sensibles concernent le maniement de la langue écrite dans des situations-problème. Elles devront être suivies d'analyses complémentaires que chacun des acteurs intéressés pourra poursuivre.

• MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE. « Évaluation CE2-6° : résultats nationaux (septembre 1989). »

Éducation et Formation, 1990, n° spécial hors série, pp. 1-57.

Présentation des résultats nationaux de l'opération d'évaluation de l'ensemble des élèves de CE2 et de 6^e (mathématiques et français). L'évaluation en français portait sur les compétences des enfants en lecture (mécanismes de base et compréhension) et en production écrite ainsi que dans trois autres sous-domaines : grammaire, vocabulaire et orthographe. Les scores de réussite aux différentes épreuves sont présentés pour les deux niveaux concernés. On trouve également dans ce document une analyse des principaux résultats d'un double sondage, effectué auprès des enseignants et des parents d'élèves de CE2 et de 6^e, sur leur perception de cette opération d'évaluation.

• MORAIS, José; ALEGRIA, Jesus; CONTENT, Alain. Segmental awareness: respectable, useful, and almost always necessary.

Cahiers de psychologie cognitive/European bulletin of cognitive psychology, 1987, vol. 7, n° 5, pp. 530-556, bibliogr. 4 p.

Cet article est une réponse aux différentes prises de positions sur les relations entre conscience phonique et apprentissage de la lecture développées dans le numéro 5 (1987) des *Cahiers de psychologie cognitive* en particulier par P. Bryant, B. Byrne, A. Baddeley, I. Lundberg, V. Mann, I. Mattingly, Ch. Read, D. Share, A.F. Jorm et K. Stanovitch. Sont discutées les différences entre "conscience" et "habileté" ainsi que les relations entre conscience segmentale et acquisition de la lecture-écriture en tant que prédicteur de cet apprentissage (en différenciant le niveau de conscience impliqué par la tâche : conscience des phonèmes, des syllabes, des rimes...).

• NOIZET, Georges. « La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire. Etude expérimentale. »

Revue française de pédagogie, 1982, n° 58, pp. 7-28.

Évaluation des capacités de lecture à haute voix et de lecture silencieuse (48 enfants de CE2, CM1, CM2). En ce qui concerne les relations entre performances en lecture à haute voix et lecture silencieuse, l'auteur note qu'elles sont très fortes : l'enfant qui lit rapidement en LS, lit également rapidement en LHV. On trouvera dans cet article, outre les résultats précis de cette évaluation, une grille de correction des erreurs en lecture à haute voix (répétitions, hésitations, fausses identifications, paralexies, erreurs de segmentation, erreurs d'intonation, intrusions, omissions).

• PASSERAULT, Jean-Michel. « Niveau, importance relative et rappel des éléments d'un texte : résultats et interprétations. »

L'Année psychologique, 1984, vol. 84, n° 2, pp. 251-266, bibliogr. 3 p.

Les recherches récentes concernant la compréhension et la mémorisation des textes ont montré un intérêt grandissant en ce qui concerne la liaison entre l'importance relative des informations d'un texte et leur rappel. Cet article présente une revue des différents résultats concernant cette liaison. Différentes hypothèses ont été formulées pour rendre compte du meilleur rappel des éléments importants : le meilleur rappel des informations importantes peut s'expliquer par un meilleur traitement au cours de l'encodage, ou par une plus grande stabilité en mémoire pendant la phase de conservation, ou par une meilleure accessibilité au moment de la récupération. Ces hypothèses sont analysées en regard des résultats expérimentaux. (Résumé de l'auteur.)

• PÉRONI, Michel. Histoire de lire : lecture et parcours biographique.

Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, 1988, 120 p.

À partir de deux corpus d'entretiens largement cités (auprès d'ouvriers métallurgistes en préretraite et de détenus en milieu carcéral), l'auteur interroge l'implicite des catégorisations sociologiques du lectorat et montre comment les pratiques de lecture sont liées à des "histoires de vie" qui leur donnent sens et valeur.

• PÉRONI, Michel. De l'écrit à l'écran.

Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, Études et recherches, 1991, 214 p.

L'auteur cherche à savoir comment les émissions de télévision littéraires ont, au fil du temps, présenté les livres et comment elles ont infléchi le rapport entre lecteur et livre, livre et auteur, auteur et téléspectateur (lecteur ou pas).

• POULAIN, Martine (dir.). Pour une sociologie de la lecture : lectures et lectures dans la France contemporaine.

Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 1988, 241 p., bibliogr. 4 p.

Le présent ouvrage s'attache à l'examen du paysage social de la lecture dans la France contemporaine. Sont abordées, entre autres, les questions suivantes : la nature des lectures (quels livres et quelle presse), les pratiques et les représentations des "faibles lecteurs", les usages en bibliothèques publiques. Le dernier chapitre porte sur des questions de méthodologie de la recherche dans le champ.

• PRÊTEUR, Yves. « Du griffonnage au prénom écrit comme prototype de l'écriture. Les premiers pas du scripteur-"écrivain". »

Les Dossiers de l'éducation, 1987, n° 11-12, pp. 61-75, bibliogr. 1 p.

Cette recherche tente de porter un regard nouveau sur la genèse de l'écriture chez l'enfant et d'étudier les démarches pédagogiques qui pourraient s'appuyer sur l'observation de cette appropriation. L'étude décrit d'abord la mise à l'épreuve des hypothèses confrontées à l'entourage au moment où l'enfant essaie de reconnaître et d'écrire son prénom et le cheminement qui va l'amener à l'hypothèse syllabique. Puis la recherche regroupe quelques données quantitatives qui situent la part des influences sociales et de la pédagogie préscolaire sur l'évolution de cette connaissance du prénom. Deux études d'E. Ferreiro et Teberosky et une étude de V. Soulie-Miossec sous la direction de l'auteur confirment l'impact de l'environnement socioculturel et pédagogique dans le processus d'appropriation de l'écrit. Le but de ces exemples est d'ouvrir une réflexion sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage, le temps défini pour l'apprentissage de la lecture/écriture et la démarche pédagogique envisagée pour cet apprentissage.

• PRÊTEUR, Yves ; SUBLET, Françoise. « Conduites épilangagières de lecteurs débutants vis-à-vis des livres de jeunesse selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux. »

Enfance, 1989, n° 3, pp. 107-122, bibliogr. 2 p.

Cette étude porte sur 91 enfants de 5 à 6 ans. Les résultats de la recherche montrent les capacités épilangagières des enfants à divers niveaux : phonologique-graphémique, syntaxique, sémantique et pragmatique. Les auteurs soulignent que "la construction de ces connaissances est dépendante de trois facteurs : milieu social, type d'initiation familiale vis-à-vis du livre et traitement didactique à l'école maternelle".

• REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. « Norme et textualité : les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite. »

In Schoeni, Gilbert; Bronckart, Jean-Paul; Perrenoud, Philippe. La langue française estelle gouvernable? Normes et activités langagières. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, pp. 185-216, bibliogr. 2 p.

Analyse des problèmes que pose le traitement d'une catégorie de "fautes" bien spécifiques : celles qui ont trait à la maîtrise des procédés de référence. L'auteur met en évidence les différents mécanismes qui sous-tendent la production spontanée des énoncés "fautifs". A partir de l'examen d'une centaine d'énoncés censurés, elle propose une typologie des "infractions" : problèmes liés aux expressions aphoriques (de type "Il neige et elle tient"), au lexique ("La directrice..., Madame Morel"), à l'accord en genre et en nombre (en insistant sur le fait qu'un mécanisme de référenciation quasi déictique permet de rendre compte d'un certain nombre d'erreurs qu'on a tendance à classer sous la rubrique "fautes d'accord").

• REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José ; DENERVAUD, Monique ; JESPERSEN, Janine. Écrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite.

Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, 221 p., bibliogr. 5 p.

Cet ouvrage, écrit par deux enseignantes et une linguiste, est une introduction à la grammaire de textes. Divers points sont abordés : français écrit/français oral, cohérence textuelle et progression de l'information, anaphores, temps du passé, etc. Des exercices, élaborés à partir de textes authentiques et d'erreurs effectivement constatées, sont également proposés.

• RICHTER, Noë. La lecture et ses institutions. 1 : la lecture populaire 1700-1918. 2 : la lecture publique 1919-1989.

Bassac, Éditions Plein Chant; Le Mans, Université du Maine, 1987 et 1989.

Dans ces deux volumes, l'auteur fait le bilan de ses nombreuses années de recherche sur l'histoire des bibliothèques, en allant au-delà des institutions traditionnelles (BM, BU, etc.) pour envisager la lecture publique dans sa genèse à partir des prémices qu'il discerne dès le siècle des Lumières.

• RIEBEN, Laurence; PERFETTI, Charles (eds.). L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques.

Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989, 359 p., bibliogr. 30 p.

À l'heure actuelle, il existe de nombreux travaux empiriques qui montrent que le traitement et l'identification des mots isolés constituent des composantes majeures de l'apprentissage de la lecture. Ces travaux remettent en question l'idée que le bain d'écrit et l'utilisation pertinente du contexte dans lequel apparaissent les mots pourraient être considérés comme des conditions suffisantes à l'appropriation de la langue écrite par l'enfant, et en particulier à un apprentissage réussi de la lecture. Ces recherches pour la plupart anglo-saxonnes, portant sur le processus d'identification des mots et sur le dévelopment de la conscience phonique, sont peu connues des psychopédagogues et des pédagogues francophones. Le présent ouvrage répond à cette lacune en offrant une vue d'ensemble des recherches menées dans ce domaine. Les contributions présentées dans ce recueil sont réparties en 3 chapitres : présentation de résultats de recherches portant sur

- (1) l'identification des mots,
- (2) le rôle de la conscience phonique dans l'acquisition de la lecture,
- (3) l'analyse des difficultés d'apprentissage de la lecture.

En introduction, le lecteur trouvera trois textes présentant une vue générale sur les questions d'apprentissage de la lecture.

• SCHNEUWLY, Bernard. Le langage écrit chez l'enfant : la production de textes informatifs et argumentatifs.

Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1988, 184 p., bibliogr. 7 p.

Comment l'élève progresse-t-il dans la maîtrise de la rédaction de différents types de textes ? C'est à cette question que répond le présent ouvrage. En s'appuyant sur le modèle général proposé dans "Le fonctionnement des discours" (Bronckart & al.), l'auteur met en évidence le rôle fondamental joué par la prise de conscience de la fonction communicative de l'écrit dans cette évolution. Le rôle de cette prise de conscience se manifeste particulièrement à trois niveaux : celui des organisateurs textuels et de la ponctuation qui segmentent le texte et organisent les différentes parties ; celui des anaphores qui assurent la progression et la cohérence du message, enfin celui des modalisateurs qui permettent l'intervention de l'énonciateur dans son propre discours.

• SCHNEUWLY, Bernard ; BRONCKART, Jean-Paul ; PASQUIER, Auguste ; & al. « Typologie de texte et stratégie d'enseignement : un patchwork discursif. »

Le Français aujourd'hui, 1985, n° 69, pp. 63-71, bibliogr. 1 p.

L'enseignement de l'écrit a besoin de se référer à une typologie de textes précisant les relations entre les situations de production et l'emploi de certaines unités linguistiques.

Les auteurs présentent des propositions théoriques susceptibles de combler les lacunes des typologies existantes. Ils proposent aussi une démarche didactique qui inverse le rapport entre disciplines de référence et pratiques pédagogiques : le pédagogique est remis au premier plan à l'inverse de la démarche de la psychopédagogie des langues d'origine piagétienne ou de celle de la linguistique appliquée. D'autre part, la domination du texte narratif et de son corollaire la description durant la scolarité obligatoire ne se justifie pas : il est donc nécessaire de former au texte discursif ainsi qu'aux différents types de récit. Enfin il est indispensable de fournir aux élèves des informations précises sur les conditions de réalisation des textes. Deux exemples illustrent l'articulation théorie-pratique.

• SCHNEUWLY, Bernard ; ROSAT, Marie-Claude. « Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits. »

Pratigues, n° 51, 1986, pp. 39-53, bibliogr. 1 p.

L'hypothèse prédisant, d'un point de vue développemental, une capacité croissante de planification d'un texte informatif et, corollairement, l'apparition de principes d'organisation des textes qui se rapprocheraient malgré un référentiel différent, est à nuancer compte tenu des résultats de l'expérience. On peut en fait en s'inspirant des thèses de Vygotski distinguer trois niveaux de planification :

- 1) la linéarité pas à pas ;
- 2) la capacité à rythmer l'unidimensionnalité, avec séquentialisation supposant le découpage du texte en phrases ;
- 3) la dimension contextuelle intégrant les niveaux 1 et 2 en organisant le texte du point de vue du but et du destinataire.

Ainsi on peut conclure que l'interaction sociale a plus d'influence que le contenu sur l'organisation du texte.

• SINGLY, François de. Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents.

Paris, Nathan, 1989, 223 p.

Résultats d'une enquête nationale portant sur mille jeunes de 12 ans et leurs parents. L'auteur s'intéresse plus particulièrement

- 1) aux effets des inégalités sociales,
- 2) au rôle de l'ambiance livresque dans la famille,
- 3) aux relations entre lecture et histoire scolaire,
- 4) aux différences dues à l'âge et au sexe,
- 5) à la "compétition" lecture-télévision (et, plus généralement, à la place de la lecture dans les loisirs).

Une typologie des lecteurs est dressée, en fonction de l'ensemble des pratiques vis-à-vis de la lecture. On constate que, chez les lecteurs assidus, le plaisir est une composante essentielle de l'acte de lecture, que la fréquentation des livres est souvent associée à la réussite scolaire, que les filles s'intéressent davantage aux livres que les garçons et qu'entre lecture et télévision, il faut choisir.

• SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. « L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique (note de synthèse). »

Revue française de pédagogie, 1989, n° 87, pp. 77-106, bibliogr. 6 p.

Cet article présente une synthèse de recherches récentes sur l'acquisition de la lecture et ses difficultés. Sont abordées plus particulièrement les questions suivantes :

- 1) Quelle peut être l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture (dans un système d'écriture alphabétique) ?
- 2) Quelles représentations les enfants non lecteurs, ou lecteurs débutants, se font de la structure du système d'écriture (en référence aux travaux de Ferreiro) ?
- 3) Est-ce que la lecture est une opération purement visuelle ? En d'autres termes est-ce que la médiation de l'oral est nuisible ou nécessaire pour l'apprentissage de la lecture ? En relation avec cette question l'auteur passe en revue un certain nombre de travaux portant sur le rôle de la conscience phonique dans l'acquisition de la lecture (tra-

vaux du laboratoire Haskins, de l'équipe de Bertelson, de Bryant et Bradley...).

4) Enfin, l'auteur aborde la question du rôle des informations contextuelles dans l'identification de mots au cours de l'apprentissage de la lecture (en référence au modèle interactif compensatoire de Stanovich et aux travaux de Perfetti).

• SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. « La perception visuelle au cours de la lecture ou peut-on entraîner l'œil à mieux se comporter ? »

Pratiques, 1986, n° 52, pp. 112-123, bibliogr. dissém.

L'auteur présente un rapide bilan des travaux sur les mouvements oculaires au cours de la lecture : saccades, empan de lecture, système d'identification, système de localisation. Cette présentation est suivie par une critique des exercices d'entraînement à la lecture rapide fondés sur la gymnastique oculaire.

• SPRENGER-CHAROLLES, Liliane ; KHOMSI, Abdelhamid. « Le rôle du contexte dans la lecture : comparaisons entre lecteurs plus ou moins compétents. »

Langue française, 1988, nº 80, pp. 63-82, bibliogr. 2 p.

Après avoir passé en revue les principaux travaux portant sur le rôle du contexte dans l'identification des mots, les auteurs présentent le modèle "Interactif compensatoire" de Stanovich qui permet d'interpréter les différences de résultats obtenus par Perfetti (les bons lecteurs sont les moins dépendants du contexte) et Goodman (les bons lecteurs sont des anticipeurs). La suite de l'article porte sur une série d'observations sur le rôle du contexte chez des bons et mauvais lecteurs, à partir d'une épreuve de lecture de mots en contexte-image. Il ressort de ces observations que les mauvais lecteurs ont essentiellement recours à des anticipations contextuelles (via l'image) et que c'est le résultat de cette anticipation qui est confronté au mot écrit, ce dernier étant refusé ou accepté en fonction de sa forme globale ou de la présence de quelques indices graphiques saillants. L'utilisation de ce type de stratégie entraîne la production de nombreuses fausses justifications sémantiques ("automobile" refusé parce qu'il n'y a pas écrit "voiture") et paralexies sémantiques ("lampadaire" lu "lampe" ou "lumière"). Ce type d'erreur est inexistant dans la population des bons lecteurs.

• THIESSE, Anne-Marie. Le roman du quotidien : lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque.

Paris, Le Chemin vert, 1984.

En partant d'une enquête fondée sur des interviews de personnes âgées, l'auteur montre la place importante tenue par les feuilletons et le livre scolaire dans les lectures des milieux populaires.

• TOURRETTE, Catherine. « L'intérêt pour la lecture chez les enfants de 6 à 12 ans. Première partie : la lecture parmi les loisirs et l'attitude des parents à l'égard des lectures de leurs enfants. »

Bulletin de psychologie, 1982, vol. 35, n° 355, pp. 415-425, bibliogr. 1 p.

Cette enquête sur la place de la lecture dans les loisirs des enfants permet de constater :

- 1) que la place accordée à la lecture augmente avec l'âge des sujets ;
- 2) que le milieu socioculturel d'origine des enfants a une influence sur la place de la lecture dans leurs loisirs ;
- 3) contrairement aux attentes, il ne semble pas que ce soient les enfants des milieux les plus favorisés qui rencontrent chez leurs parents le soutien le plus actif dans leurs lectures.

• TOURRETTE, Catherine. « L'intérêt pour la lecture chez les enfants de 6 à 12 ans. Deuxième partie : l'accès au livre et le contenu des lectures. »

Bulletin de psychologie, 1983, vol. 36, n° 361, 16-17, pp. 747-756.

L'auteur s'interroge sur les chances des enfants d'accéder aux livres. Deux thèmes sont abordés dans cet article :

1) les possibilités qu'ont les enfants de trouver les livres dans leur environnement et leur incidence sur la pratique de la lecture, par rapport au milieu socio-économique, à l'âge et

au sexe;

2) le contenu : quels sont les livres que les enfants aiment ou n'aiment pas : album/roman/documentaire/bande dessinée, et les justifications de ces choix - puisque après l'acquisition des mécanismes de lecture, l'enfant accède progressivement à la lecture comme instrument de plaisir et de connaissance.

• TURCO, Gilbert. « Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des élèves. Classer/Agir. »

Repères, 1987, n° 71, pp. 45-56, bibliogr. 1 p.

Cette recherche issue du groupe "EVA" (INRP) présente un exemple d'une démarche pédagogique mise en œuvre à propos de l'élaboration et de l'utilisation d'un outil d'évaluation formative qui permette d'entrer dans les écrits des élèves et de réguler leurs activités d'écriture. L'article relate la genèse d'un tableau utilisé comme outil pour rédiger et évaluer l'écrit. Les exemples analysés montrent, sur un texte de fiction et un autre non fictionnel, comment, une fois le texte produit, peut s'opérer d'une part l'évaluation-diagnostic et de l'autre la recherche de modalités d'intervention didactique.

• VERMES, Geneviève. « Problématique de l'entrée dans l'écrit des enfants de minorités sociolinguistiques. »

Éducation et Pédagogie, 1990, n° 8, pp. 56-64.

Pourquoi les enfants issus de minorités linguistiques ont-ils du mal à acquérir le système graphique alors que leur bilinguisme devrait les aider à élaborer une théorie sur la langue? L'auteur propose les notions de "bilinguisme soustractif" et de "bilinguisme additif" pour expliquer ces difficultés. Le bilinguisme soustractif se définit par la compétence passive de l'enfant vis-à-vis d'une langue étrangère parlée par ses parents, langue qui n'est pas légitimée.

• WEISS, Jacques. « Comparaison des méthodes de lecture : analyse interne descriptive. »

In Weiss, Jacques. A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne, Peter Lang, 1980, pp. 55-129, bibliogr. 2 p.

Cette étude porte sur une comparaison de trois méthodes de lecture : "S'exprimer-lire", "Le sablier" et "Je veux lire". On trouvera en annexe la liste des critères utilisés pour décrire les méthodes.