

# Apprendre à lire ☐

## La réconciliation du son, de la lettre et du sens

---

*Dans les méthodes d'apprentissage de la lecture, la polémique entre l'approche par le son et l'approche par le sens a traversé tout le vingtième siècle. Il existe de sérieuses raisons de penser que cette controverse puisse enfin connaître, en ce siècle naissant, son épilogue pratique et théorique.*

---

**E**n matière d'apprentissage initial de la lecture, cela fait pratiquement un siècle que l'on est confronté à deux types d'approche qui se considèrent elles-mêmes comme diamétralement opposées. D'un côté, nous trouvons les partisans d'une approche par le son, de l'autre, les partisans d'une approche par le sens.

Si l'on omet la période «préhistorique» du tout début du siècle, on peut considérer que l'histoire de ce débat se divise en deux grandes périodes.

### a) Des années 1910–1920 aux années 60

Durant cette période, la controverse s'est exprimée surtout dans un conflit entre méthodologistes.

Au Etats-Unis, les *whole words methods* (méthodes des mots entiers) – où il s'agit d'enseigner aux élèves à reconnaître les mots de manière purement visuelle, en tant qu'entités significatives – viennent s'opposer aux *phonics*, méthodes axées sur l'ancestral apprentissage des correspondances lettres-sons.

En Europe, on trouve une contestation

semblable des méthodes *syllabiques*, *synthétiques*<sup>1</sup> (axées sur l'apprentissage des correspondances) chez des pédagogues tels que Decroly en Belgique avec la *méthode globale* (Hamaïde, 1922), Jagger (1929) en Angleterre avec la *sentence method* et Freinet (1975) en France avec la *méthode naturelle*.

Les arguments avancés en faveur de l'une ou l'autre approche sont à la fois

– **d'ordre pragmatique** ☐ les défenseurs des méthodes classiques avancent généralement le fait qu'elles ont fait leurs preuves, tandis que leurs détracteurs s'efforcent de démontrer que les méthodes novatrices obtiennent de meilleurs résultats...

– **d'ordre théorique a priori** ☐ telle méthode est jugée meilleure parce qu'elle s'intègre dans une conception générale de l'apprentissage. Pensons à la méthode globale de Decroly, sensée répondre adéquatement à sa psychologie des besoins.

### 2. Des années 60 aux années 90

La première époque se clôture symboliquement avec le livre de Jeanne Chall, *Learning to read : The great Debate* (1967), qui se présente comme une méta-analyse des recherches comparatives qui ont vu le jour entre 1910 et 1965. A l'issue de cette "analyse d'analyses", Chall conclut qu'il existe un avantage statistique en faveur des méthodes axées sur le son.

On notera que ce livre paraît à une époque où la controverse est devenue une véritable polémique, et qu'il participe d'ailleurs lui-même à la polémique. C'est que dans tous les pays industrialisés vient de s'ouvrir l'ère de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Or, on commen-

---

<sup>1</sup>Appelées "analytiques" en Belgique.

ce à se rendre compte qu'on aura bien du mal à mener à bon port une quantité d'élèves qui n'ont manifestement pas, au sortir du primaire, un niveau de lecture suffisant. À qui donc la faute si les élèves lisent de façon si rudimentaire?

Chall avance que c'est sans doute à cause des méthodes qui négligent l'apprentissage par le son. Mais les preuves qu'elle apporte sont peu concluantes. D'abord parce que l'avantage relevé en faveur des méthodes phonétiques est loin d'être spectaculaire. Ensuite parce que même si, aux États-Unis, les approches type "whole words" ont recueilli un certain succès chez les praticiens, c'est loin d'être le cas pour leurs homologues européens : la pratique des méthodes dites « actives » (globale, naturelle) est toujours restée largement marginale. Il paraît donc difficile de leur faire porter le chapeau vu l'ampleur du désastre constaté.

Au lieu de clore la polémique, le livre de J. Chall va plutôt l'exacerber. Point positif : le débat va s'enrichir, s'affiner considérablement sur le plan théorique. L'ère qui s'ouvre ainsi n'est plus celle des méthodologistes, mais des chercheurs et théoriciens – psycholinguistes, psychologues cognitivistes. Ce sont d'ailleurs les travaux produits à cette époque et dans son sillage que nous utiliserons quand il s'agira de clarifier les théories sous-jacentes aux positions en présence – notamment, pour les positions rationalistes, le livre de Frank Smith (*Understanding Reading*, 1971 - traduit sous le titre *Devenir lecteur*, 1986) qui aura une influence considérable sur toute une série de praticiens novateurs<sup>2</sup>.

À l'heure actuelle, la controverse est loin d'être éteinte. On trouve toujours des partisans des méthodes « phonétiques » et des partisans des méthodes axées sur le sens (l'approche « whole language - langage entier » dans les pays anglosaxons et l'approche dite "fonctionnelle" en Belgique et en France, par exemple). Mais fait assez nouveau, cette façon "partisane" de faire de la science (et de la pédagogie) commence à lasser de nombreux chercheurs et praticiens. Ainsi, depuis quelques années, nombreux ont été les appels des responsables de l'Association internationale pour la lecture

en faveur d'un dépassement de la controverse. L'un des premiers éditoriaux représentatifs de cette tendance portait un titre assez révélateur : *Do I have to give up phonics to be a whole language teacher?* (Glazer, 1995) Titre qu'on pourrait traduire par : *Dois-je abandonner les sons si je veux faire de la fonctionnelle ?* Et l'article de suggérer qu'il n'y a pas nécessaire incompatibilité entre les deux approches. Précisons que dès le début des années 90, diverses voix francophones s'étaient déjà exprimées sans ambage dans le même sens, par exemple J.-M. Besse, G. Chauveau, E. Rogovas-Chaveau, E. et J. Fijalkow, notamment dans *L'enfant apprenti lecteur* (1992) ou A. Godenir et S. Terwagne dans *Au pied de la lettre* (1992).

Il existe bien, désormais, un ensemble de propositions didactiques précises en faveur d'une « troisième voie », des propositions qui sont suffisamment validées par les résultats qu'elles permettent d'obtenir. On se reportera à cet égard aux différents articles de ce numéro. Il reste que la compatibilité *de fait* entre deux approches qui se sont toujours exclues radicalement ne manque pas de poser des questions intéressantes *sur le plan théorique* : si notre « troisième voie » n'est pas une simple solution de compromis, mais un réel dépassement, c'est que les deux théories qui fondaient les pratiques antagonistes sont tout simplement **erronées**, et qu'il convient d'élaborer une troisième théorie. C'est à quoi nous allons nous attacher ici, en tentant de repérer tout d'abord quels sont les défauts principaux dans les anciennes cuirasses. Cet examen critique devrait nous permettre de mieux comprendre pourquoi une approche synergique par le son **et** par le sens peut constituer une démarche didactique cohérente, fondée non seulement en pratique, mais également en théorie.

Quels sont donc tout d'abord les ressorts de la vieille controverse, quelles sont, autrement dit, les théories qui fondent les positions adoptées par les tenants du son et les tenants du sens ? Pour les premiers, l'apprentissage se jouerait au niveau du sensible – il s'agit donc d'une position éminemment sensualiste, empiriste. Pour les seconds, il se jouerait au niveau de l'intelligible – c'est donc une position typiquement intellectualiste, rationaliste.

<sup>2</sup> Citons, dans le monde francophone, les noms de Foucambert, Charmeux, Jolibert...

## Les ressorts de la controverse

### 1. La position empiriste

Pour les tenants de cette position, on apprend nécessairement à lire

1°) en apprenant à identifier les lettres ☐

2°) en apprenant le code des correspondances existant entre ces lettres ou groupes de lettres et les sons du langage oral (*par exemple, CA = /ka/, D = /d/, EAU = /o/*)...

3°) et en parvenant à assembler ces différents sons afin de retrouver les mots du langage oral ☐ /ka/-/d/-/o/ donnera /kado/. Quand j'ai obtenu le mot du langage oral correspondant (le son), je pourrais enfin comprendre quelque chose, le sens de ce que j'ai perçu.

Pour l'empirisme, le monde (et le langage) est constitué d'éléments perceptifs qu'on apprend à identifier, puis à associer. Et les premières associations, les atomes perceptifs en lecture sont constitués par les lettres et leur association à des sons. **Un bon lecteur serait d'abord quelqu'un qui maîtrise parfaitement, automatiquement ces associations** (association entre lettres et sons, association entre sons eux-mêmes) à force d'expérience, d'exercices. Ce serait quelqu'un chez qui **le déchiffrage s'est automatisé**.

*Comment les tenants de cette approche expliquent-ils les difficultés rencontrées par certains enfants dans leur apprentissage de la lecture ?*

Dans le cadre d'une telle approche, le seul obstacle possible semble résider dans l'éventuelle incapacité à associer des lettres et des sons. Et c'est là, en effet, semble-t-il, une réelle difficulté pour de nombreux enfants. Pourquoi ?

Selon l'hypothèse généralement retenue par les empiristes, c'est parce que ces enfants n'ont pas conscience que leur langage oral est constitué de sons... et si vous n'avez pas « conscience » que /tabl/ est constitué de différentes entités sonores telles que /t/ /a/ /b/ /l/, comment pourriez-vous associer la lettre T, par exemple, au son /t/ ? La

plupart des problèmes viendraient d'un manque de **conscience phonémique** (voir notamment Morais, 1994).

Cette conscience phonémique n'a en effet rien de naturel ☐ le mécanisme du langage, dans son usage quotidien, masque le fait qu'il est constitué de sons ☐ nous n'écoutons pas les sons. Ceux-ci, en tant que "signifiants", ne sont que des éléments transitoires qui nous permettent d'accéder au sens, au signifié, et c'est le sens que nous écoutons... À moins de ne pas être intéressé par le propos de quelqu'un ou d'écouter l'oeuvre d'un poète qui fait tout pour attirer votre attention sur le son, vous ne vous intéresserez que fort peu au signifiant, aux entités sonores qui véhiculent le sens. Rien de surprenant, donc, que les enfants n'aient pas **naturellement** conscience que leur langage soit constitué de sons. Ainsi, quand on demande à un enfant de 5 ans de dire un « long mot », il ne faut pas s'étonner qu'il réponde « train » ou « baguette ». C'est évidemment au signifié qu'il pense, alors que la question évoquait le signifiant.

Comment permettre à l'enfant de développer son attention, sa conscience phonémique ? Essentiellement, pour les empiristes, en amenant les enfants à pratiquer des exercices de décomposition, d'analyse (segmentation) et de synthèse (fusion) des sons du langage, soit avant, soit pendant l'apprentissage de la lecture.

**On remarquera que non seulement il n'est pas question ici de prendre en compte le SENS de ce qu'on lit, mais, qu'en quelque sorte, celui-ci peut constituer un obstacle à l'apprentissage, que c'est parce que les élèves semblent obnubilés par le SENS qu'ils ne seraient pas capables de faire attention au SON.**

### 2. La position rationaliste

Pour les tenants de la position rationaliste, notamment pour son porte-parole le plus représentatif, F. Smith, l'apprentissage par déchiffrage peut être considéré comme une « supercherie ». C'est que l'habileté d'un lecteur ne dépendrait pas de sa capacité à décoder, mais de sa compétence à faire du sens immédiatement à partir des symboles écrits, et cela dès le début de l'apprentissage.

Une expérience réalisée par Snowling et Frith en 1981 met particulièrement bien en évidence ce phénomène.

## 2.1. EXPERIENCE DE SNOWLING ET FRITH (1981)

Soit une classe anglaise de fin de première année (âge de 7:2 ans en moyenne). Ces enfants ont reçu un enseignement de la lecture selon une méthode classique (graphophonétique). On leur fait lire individuellement, à haute voix, un texte simple de 26 mots, et on recueille les temps de lecture. On constitue 2 groupes : les 33% plus rapides constituent le groupe des "meilleurs" lecteurs (vitesse moyenne : 130 mots/min.), les 33% moins rapides constituent le groupe des "moins bons" lecteurs (vitesse moyenne: 33 mots/min.). Notons que si ces derniers élèves sont nettement plus lents, ils savent néanmoins lire le texte et répondre aussi bien que les premiers au questionnaire de compréhension qui suit la lecture.

On leur fait lire ensuite un texte équivalent, mais qui ne respecte pas l'orthographe des mots, tout en restant déchiffrable, autrement dit un texte du genre suivant (en français):

**Mament a don e une bouate rouge a Tom. Tom l'a mize dan son buro...**

On constate alors que la vitesse des «meilleurs» lecteurs tombe à 48 mots/min et celle des "moins bons", à 20 mots/min.

Type de texte	meilleurs	moins bons
Orthographe correcte	130 mots/m.	35 mots/m.
Phonétique	48 mots/m.	20 mots/m.

Manifestement, l'apprentissage de la lecture comporte une composante proprement orthographique, visuelle, qui semble intervenir très tôt dans l'apprentissage, et les meilleurs comme les moins bons y recourent. On voit aussi combien cette composante est importante dans l'accès à la lecture habile puisque le fait de ne pouvoir y recourir handicape spectaculairement les meilleurs lecteurs.

Mais en quoi consiste cette connaissance proprement visuelle? Cela signifie-t-il que les «experts» en lecture ont mémorisé la photographie, l'image de toute une série de

mots? S'il fallait retenir cette conception, on serait toujours, en fait, dans une logique sensualiste à au lieu que la signification soit attachée à une association de sons, elle le serait, directement, à un agrégat de lettres, sans passer par l'oral. Le «sens» au niveau duquel se jouerait l'apprentissage de la lecture ne serait plus le sens auditif, mais le sens visuel.

## 2.2. EXPERIENCE DE MC K. CATTELL

En fait, nous allons voir que la réflexion rationaliste est beaucoup plus sophistiquée. Elle se base sur un ensemble d'expériences perceptives dont la toute première, sans doute, est celle de Mc K. Cattell, qui date de 1886.

Cette expérience consiste à présenter au tachistoscope, ou du moins son ancêtre, le chronomètre   gravité, des éléments écrits pendant une durée très rapide (quelques centièmes de seconde). Pourquoi? Les publications d'Emile Javal (1878) venaient de donner une description déjà relativement précise des phénomènes *physiologiques* qui concernent la lecture: **tout** lecteur, habile comme malhabile, procède par fixations d'environ 1/4 de seconde, puis par brusques saccades d'environ 25 millièmes de seconde. Qu'est-ce qui différencie donc les lecteurs habiles et rapides des lecteurs malhabiles? En fait, la différence réside dans **l'ampleur des informations** que le lecteur peut traiter lors d'une seule fixation (ce qu'on appelle **l'empan**), si bien que là où les bons lecteurs ne font que 3 ou 4 fixations par ligne, d'autres en font trois ou quatre fois plus !

Mais qu'est-ce qui permet à certains lecteurs de traiter davantage d'informations que d'autres lors d'une fixation? C'est la question à laquelle Cattell a tenté de répondre à travers les expériences suivantes.

### Les observations de Cattell :

Quand on projette à des lecteurs, le temps d'une fixation, des ensembles de lettres, ils ne peuvent guère percevoir que 4 ou 5 lettres dès lors que ces lettres n'ont aucune relation entre elles (par exemple, une suite de consonnes) ; ils percevront par contre une dizaine de lettres si celles-ci forment des mots, et une vingtaine si ces mots forment des phrases.

XKVQTRQ CSQZT LCVJK WMPBCQ  
 CHEVAUX CHIEN TRAIN BATONS  
 CHARLES AVALA TROIS POMMES

De cette expérience, il ressort en fait que la lecture **n'est ni analytique, ni globale**. La lecture n'est pas constituée par la simple somme de lettres reconnues une à une, ni de mots reconnus un à un :

- si la lecture était "analytique", on ne percevrait jamais que 4 ou 5 lettres en une fixation, comme dans la première expérience où on ne peut rien faire d'autre ;
- si la lecture était "globale", c'est-à-dire fondée sur la reconnaissance d'*images* ou de *silhouettes* de mots, on ne percevrait jamais que 2 mots en une fixation.

Notons, sur ce dernier point, qu'on a démontré depuis que l'effet "mot" fonctionne aussi – et presque aussi bien – quand on propose aux lecteurs des mots composés de caractères différents, qui brisent l'image habituelle du mot ((pOmMeS ChEvAuX). Cette donnée confirme que l'avantage des mots sur un ensemble de lettres sans relation ne provient pas de la "mémoire" d'images visuelles et globales des mots.

Mais comment définir le processus de lecture, si celui-ci n'est ni analytique, ni global ? Une chose est sûre, c'est que le bon lecteur est quelqu'un qui sait utiliser dans sa perception même des lettres ses connaissances en matière d'organisation des lettres, en matière d'orthographe, de syntaxe, bref, qui sait se servir du CONTEXTE dans lequel les lettres sont placées. Mais comment cela marche-t-il ?

### 2.3. THEORIE SELECTIVE DE SMITH

En 1971, dans *Understanding Reading*, Frank Smith énonce une théorie qui connaîtra, nous l'avons dit, un grand succès dans le monde pédagogique de la lecture. Smith constate que l'identification d'une lettre repose sur la saisie de traits pertinents permettant de distinguer cette lettre des autres lettres (*b* par exemple est différencié de *q* grâce à 2 traits pertinents : hampe gauche vs hampe droite, hampe haute vs hampe basse).

La *première hypothèse* de Smith, c'est que

toute identification d'un trait pertinent prend du temps. En supposant, par exemple, qu'il faille identifier 5 traits pertinents pour identifier une lettre, autrement dit pour la distinguer sûrement de toutes les autres, et qu'en 1/4 de seconde je ne puisse identifier que 20 traits pertinents... je ne pourrai donc jamais identifier que 4 lettres en une seule fixation.

Or – et c'est là la *seconde hypothèse* de Smith – quand une lettre se trouve dans un contexte, nous pouvons très bien nous dispenser d'identifier toute une série de traits pertinents.

Ainsi, dans l'exemple repris ci-dessous, nous identifions aisément les lettres comme étant, respectivement, J,O,U,E,T,S... alors que nous ne disposons pas de tous les traits nécessaires pour identifier chaque lettre isolément (il pourrait très bien s'agir de I,G,H,F,T,C...)<sup>3</sup>.



Pour revenir à l'hypothèse de SMITH : le lecteur habile serait donc celui qui est capable, en se servant de sa connaissance des contraintes contextuelles, de **sélectionner** les traits qui lui sont juste nécessaires pour identifier les lettres. C'est cette *ECONOMIE* dans les traits à identifier qui permettrait au bon lecteur d'identifier davantage de lettres en une fixation.

Il s'ensuit, selon cette hypothèse, que plus le lecteur pourra bénéficier d'un contexte riche, plus il pourra faire des économies dans sa perception de traits. C'est bien ce

<sup>3</sup> Concernant cet exemple, on remarquera, pour la petite histoire, qu'un certain maître Leclerc, ayant constaté le fait, publiait dès 1843 une brochure intitulée: "Réduction possible de moitié de tous les frais d'impression" !

qui se passerait dans l'expérience de Cattell.

Cette hypothèse est-elle plausible ? Y a-t-il d'autres phénomènes qui, dans la lecture courante, semblent venir confirmer cette hypothèse ?

Il est vrai qu'un lecteur peut manifestement se dispenser de diverses informations visuelles : chacun a en mémoire l'exemple de son pharmacien capable de lire avec aisance une ordonnance qu'on jugeait « indéchiffrable ».

L'hypothèse de Smith suppose précisément que le lecteur est à même de se dire, tout au long de sa lecture, "maintenant, j'ai assez d'indices pour trancher, je fais une économie de traitement sur tel ou tel élément : cet élément-là, je n'ai même pas besoin de le voir"<sup>4</sup>. C'est dire que, pour Smith, *la perception est guidée par la raison, par l'intellect, qui sélectionne les stimuli dont elle a juste besoin.*

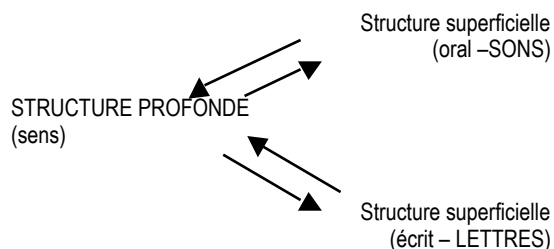
Constatons qu'en parfait rationaliste, Smith fait reposer son modèle sur une opposition fondamentale : informations visuelles / informations non visuelles ; le bon lecteur est celui qui a appris à utiliser un minimum d'informations visuelles, celles-ci lui **serviront simplement d'indices pour étayer son raisonnement**, sa recherche du sens.

On retrouve ici aussi un des grands paradoxes des thèses rationalistes : alors que Smith considère qu'en quelque sorte "lire, c'est raisonner", il n'en déduit pas du tout qu'apprendre à lire, ce serait apprendre à raisonner, à chercher du sens. Non, car chercher du sens, cela, l'enfant saurait le faire de façon innée. La seule chose qu'il apprendrait en fait quand il apprend à lire, ce serait à appliquer à une nouvelle matière sa capacité innée de comprendre, de raisonner. Dès lors, pour apprendre à lire, il suffirait que l'apprenant se retrouve dans une situation où il peut exercer ses facultés. Bref, il suffit qu'il se retrouve dans un bain d'écrits et dans une situation motivante (une situation à laquelle il est disposé à donner du sens). On voit ici très clairement comment s'articulent *rationalisme, innéisme et romantisme.*

<sup>4</sup> Ce monologue intérieur est évidemment une image : le processus est censé être inconscient.

**Dans le cadre d'une telle conception, comment peut-on expliquer les problèmes d'échecs en lecture ? Quel type d'OBSTACLE un enfant pourrait-il rencontrer lors de son apprentissage ?**

Il est assez simple de le déduire à partir de ce que nous venons de dire : comme ce traitement visuel est un traitement essentiellement indiciel, où il s'agit d'apprendre à sélectionner les stimuli les plus discriminatifs, l'apprentissage des correspondances ne serait d'aucune utilité dans l'apprentissage de la lecture. Il s'agirait même d'un apprentissage qui peut être nuisible, puisqu'il attire l'attention de l'apprenant sur des détails qui n'ont, visuellement, aucune pertinence, et qu'il entraîne l'enfant à s'intéresser à une activité qui, en soi, n'a pas de sens, puisque les sons n'ont en eux-mêmes aucun sens. En fait, le langage écrit et le langage oral constitueraient deux "facultés" parallèles et distinctes, exprimant chacune à leur façon (en surface) une même structure profonde (le sens). On est toujours bien là dans une logique rationaliste, exprimée ici dans le langage de Chomsky.



On notera la différence avec le modèle empiriste, pour lequel il existe une liaison directe entre oral et écrit, au travers de correspondances réglées. Ici, pour passer de l'écrit à l'oral (par exemple pour lire à haute voix), il faut nécessairement passer par le sens, comme le fait un interprète qui traduit d'une langue dans une autre.

### **3. L'opposition des conceptions sur le plan de l'apprentissage : synthèse**

1. Pour l'empirisme, l'essentiel est dans l'enseignement des correspondances grapho-phonétiques. Obstacle potentiel à l'apprentissage : le mouvement "naturel" vers le sens qui pourrait DISTRAIRE l'apprenant de la nécessaire **ATTENTION aux sons**

(conscience phonémique).

2. Pour le rationalisme, le fondement de l'apprentissage, c'est l'**ATTENTION au sens...** il faut la laisser se déployer, elle se retrouvera elle-même dans les **INDICES** adéquats, **proprement visuels**. Obstacle potentiel à l'apprentissage : le déchiffrement, le recours aux sons, qui risque de **DISTRAIRE** le lecteur de son mouvement naturel, de cette recherche d'indices. C'est l'enseignement du déchiffrement qui viendrait perturber l'apprentissage.

On voit donc mal comment, entre ces deux théories, une réconciliation pourrait être possible. La «réconciliation» du son et du sens ne pourra donc venir que de la critique de ces théories et de l'élaboration d'une nouvelle théorie.

## Au-delà des théories traditionnelles

### 1. Au-delà de la position empiriste

Pour les empiristes, nous l'avons vu, l'apprenti-lecteur devrait d'abord apprendre à segmenter les sons du langage oral pour pouvoir maîtriser les correspondances lettres-sons : la maîtrise des correspondances doit lui permettre de récupérer le sens du message écrit après une fusion des sons obtenus lors du déchiffrement.

Il arrive cependant que notre apprenti-lecteur, même lorsqu'il parvient à pratiquer segmentation et fusion, ne réussisse pas à récupérer le sens du message.

Voici, après 4 mois d'apprentissage, les réactions de deux enfants devant le mot *bicyclette*, illustré par l'image d'un vélo (Terwagne, 1993).

1/ Guillaume dit «bi-si-kle-te» (en API : /bisiklœtœ/). Quand on lui demande ce que cela veut dire, il répète «bi-si-kle-te» de manière hachée et ne fait aucune relation avec l'illustration. De multiples sollicitations n'y font rien, bien que (la chose a été vérifiée) l'enfant connaisse parfaitement le mot *bicyclette*.

2/ Delphine lit immédiatement «bicyclette !». A la question de savoir comment elle a su lire le mot, l'enfant répond : «J'ai reconnu bi- et ça, c'est -ette,

comme dans chaussette».

Guillaume n'a pas de problème de dissociation entre son et sens : il sait par ailleurs isoler les sons du langage, il sait même, apparemment, les synthétiser, avec une petite erreur de décodage. Celle-ci rend sans doute plus difficile la reconnaissance du mot «bicyclette», mais elle ne devrait pas constituer, normalement, un obstacle rédhibitoire : Delphine y parvient bien, elle, malgré les lacunes de son propre décodage. On sait par ailleurs que de nombreux apprentis lecteurs sont capables de déchiffrer des phrases entières sans y rien comprendre. Quel est donc l'obstacle que rencontre Guillaume et ces derniers élèves et qui n'est pas envisagé (ni envisageable) dans le cadre de la théorie empiriste ?

Selon nous, c'est en se tournant vers des recherches linguistiques (vieilles de plus de 70 ans !) qu'on peut trouver l'explication la plus convaincante du phénomène. Dans les années 20, l'Ecole de Linguistique de Prague (Troubetskoy, Jakobson) invente, à côté de la «phonétique» (qui concerne l'étude matérielle des sons du langage), la «phonologie». Pourquoi cette distinction s'avère-t-elle nécessaire ? Les linguistes de l'époque s'attachent à comprendre justement **comment le sens est lié aux sons du langage** (JAKOBSON, 1976). Et ils comprennent alors qu'en fait le sens n'est pas, rigoureusement parlant, attaché, associé aux sons, mais naît de la **différence entre sons**.

Soit les mots (oraux) suivants :

/vu / vy/ (vous-vu)  
 /su / sy/ (sou-su)  
 /bu / by/ (bout-bu)  
 /ru / ry/ (roux-ru)  
 /lu / ly/ (loup-lu)

En français, /u/ et /y/ sont des sons dont la différence permet de différencier du sens. En japonais, par exemple, /u/ /y/ ne peuvent pas remplir pareille fonction, et on ne pourrait y faire aucune différence significative entre /lu/ et /ly/. Ces sons *qui n'ont pas de sens en eux-mêmes, mais qui permettent des différences de sens*, les linguistes les appelleront des **phonèmes**, et la phonologie est la science qui étudiera les systèmes phonologiques des langues. En français, /u/ (ou) et /y/ (u) sont des

phonèmes. Ce qu'ils ne sont pas en japonais. De même, /v/, /s/, /b/, /r/ et /l/ sont des phonèmes du français, parce qu'ils permettent de faire des différences de sens. En japonais, /l/ et /r/ ne sont pas des phonèmes différents (pas plus que /b/ et /v/) : ils pourraient constituer au mieux des différences de prononciation, d'accent, des différences purement *sonores*.

Ceci nous montre que dans le langage, la manière dont le sens est "accroché" au son, la manière dont le signifiant est vraiment signifiant d'un signifié, ce n'est pas par simple association d'une "matière sonore" d'une part et d'une "idée", d'un "concept" d'autre part, mais que le sens se situe «**entre**» les sons, «**dans**» les oppositions sonores, ou plutôt phonologiques.

**Rigoureusement parlant, notre langage oral n'est donc pas fait de «sons», mais de phonèmes** qui, sans avoir eux-mêmes de sens, permettent les différences de sens.

Si on reprend par ailleurs deux de nos exemples, tels que /ru/ et /ly/ (roue/lu), deux mots qu'un japonais a bien du mal à distinguer, on remarque que le sens naît d'une double opposition, que la distinction des 2 sens est distribuée sur l'ensemble du mot – ici sur la collaboration, l'action en synergie de 2 phonèmes, /r/ et /u/ d'une part, /l/ et /y/ d'autre part. **Chaque phonème assume une part dans la distinction significative**. Nous n'avons pris comme exemple que des mots d'une seule syllabe, mais le principe est évidemment valable pour des mots plus longs. La difficulté que rencontre un enfant quand il apprend à parler, ce n'est pas d'apprendre à prononcer les divers sons de la langue. En fait, il sait – génétiquement – tous les prononcer. L'apprentissage du langage est en fait une opération de triage au cours de laquelle il devra apprendre quels sont les sons qui ont une valeur distinctive dans sa langue. Et cet apprentissage procède par différenciation progressive.

Ce principe phonologique explique aussi pourquoi nous n'écoutons pas à proprement parler les sons du langage – c'est parce que nous sommes avant tout sensibles aux différences qu'ils permettent. **Nous écoutons le sens «entre» les sons.**

Il est important, à ce stade de notre

réflexion, de constater que cette conception des rapports son-sens dépasse radicalement tant la conception empiriste que rationaliste, qui ont en commun le fait de concevoir «son» et «sens» dans un rapport d'extériorité l'un à l'autre, comme s'ils pouvaient vivre l'un sans l'autre. Or, s'ils vivaient l'un sans l'autre, le langage perdrait toute vie. Cela peut être le cas dans certaines aphasies, où ce que perd le malade, c'est le pouvoir distinctif même des phonèmes.

Revenons à nos deux apprentis-lecteurs, Guillaume et Delphine. Ce qu'on constate, c'est que Delphine utilise bien les éléments sonores qu'elle identifie **comme des phonèmes** – elle «sait» que les éléments qu'elle recueille n'ont pas de valeur en soi, n'ont qu'une valeur distinctive et partielle, et qu'il faut les mettre en synergie pour trouver le sens du mot. Guillaume, au contraire, recueille des éléments sonores... qui ne restent que des sons, qui ne sont pas mis en synergie pour trouver un sens.

Les empiristes nous disent que l'apprenti-lecteur doit être capable de segmenter les «sons» de la langue. Corrigeons: **il doit être capable de retrouver, ou plutôt de TRANSPOSER le principe distinctif des phonèmes de la langue orale à la langue écrite.** Car s'il n'est vraiment attentif qu'aux sons, il n'aura «en main», comme Guillaume, qu'un tas de bruits sans sens et sans vie.

L'obstacle que rencontre l'apprenant dans sa conquête des phonèmes n'est donc pas le «sens» en tant que tel, sa difficulté éventuelle, c'est de transposer à l'écrit la manière dont l'oral fait sens au travers de phonèmes, c'est d'utiliser les correspondances comme des «graphophonèmes». C'est ce que fait très bien Delphine, par exemple, qui sait que "bi" à une valeur distinctive partielle qui correspond à la valeur distinctive des phonèmes /bi/ dans les mots du langage oral – jamais elle ne considère que cet élément a une valeur en soi, alors que chez Guillaume, /bi/ a, quand il le lit, le déchiffre, une valeur uniquement sonore...

On remarquera que si Guillaume a appris, par drill, à analyser et à synthétiser le langage oral, ce n'est pas pour autant qu'il a compris le principe distinctif. Certains enfants le découvrent seuls... mais ce n'est



pas le cas pour beaucoup d'autres. Il convient donc, à tout le moins, de trouver le moyen d'apprendre aux élèves à transposer ce principe distinctif. Un entraînement pur et simple à la segmentation des sons n'est certainement pas suffisant.

Cette hypothèse est-elle confirmée par certaines recherches? Nous nous contenterons ici d'en rapporter deux<sup>5</sup>.

1. En 1990, Cunningham a pratiqué une étude comparative entre un simple entraînement aux opérations de segmentation et fusion phonétiques et un entraînement où les élèves étaient amenés à comprendre comment la segmentation et la fusion pouvaient être utilisées, appliquées dans la lecture pour **comprendre** des mots inconnus. Dans nos termes, Cunningham a donc pratiqué dans le second cas un apprentissage phonologique et non plus simplement phonétique.

*Nous avons dit aux enfants que, lorsqu'ils rencontraient un mot inconnu, une bonne stratégie consistait à scinder le mot en plus petites parties, et à voir s'ils ne connaissaient pas des mots où se retrouvaient ces parties. Ou encore nous leur avons dit de réfléchir à l'histoire qu'ils lisaient et de voir si, par exemple, un mot comme "batte" pouvait cadrer avec une histoire de baseball.*

Cunningham (1990 : p.435)

Il s'agit bien là d'un entraînement à la prise en compte de la valeur significative (phonologique) des sons. Le premier conseil convie les enfants à comprendre que les «sons» ne constituent que des parties de mots (c'est ce que faisait Delphine quand elle nous disait qu'elle voyait *-ette* comme dans *chaussette*). Le second conseil pousse les élèves à poser le sens (le mot doit être cohérent avec le contexte) comme horizon de l'usage des sons.

Les résultats rapportés par Cunningham indiquent qu'en matière de conscience «phonétique» les deux groupes obtiennent des résultats similaires et meilleurs que ceux d'un groupe-contrôle où aucun entraînement n'était pratiqué. Par contre, **en matière**

<sup>5</sup> Les lecteurs peuvent se reporter dans ce même numéro à l'article de Dahl et Scherer (2000) qui apporte lui-même une série d'informations intéressantes sur la question et fournit nombre de références supplémentaires.

**de performances en lecture** (en cours de 1<sup>ère</sup> année), les élèves ayant reçu un entraînement «phonologique» sont nettement plus performants que les élèves ayant reçu un simple entraînement «phonétique». Les premiers se situent en moyenne au 70<sup>e</sup> percentile du test standardisé, les seconds, au 52<sup>e</sup> percentile, alors qu'au prétest les deux groupes se situaient au même niveau. Voir également, dans le même esprit, l'étude de Hatcher & coll. (1994).

2. Dans une étude récente sur les variables qui permettraient d'expliquer l'efficacité exceptionnelle de certaines écoles en matière d'apprentissage de la lecture, Taylor, Pearson, Clark & Walpole (1999) ont mis en évidence le fait que la pratique d'un **enseignement stratégique** des correspondances constitue un paramètre particulièrement favorable. Les élèves les plus performants sont ceux qui ont pu bénéficier de la part de leur enseignant d'une guidance stratégique (nous dirions ici phonologique) dans l'usage des correspondances en cours de lecture.

*Quand l'élève coince, il ne reçoit pas la bonne réponse de l'enseignant ou d'un condisciple, mais se voit sollicité de la manière suivante:*

1. Pourquoi ne dis-tu pas le mot à haute voix pour voir si ça a du sens?

1. Est-ce que ça veut dire quelque chose?

1. Est-ce qu'il n'y a pas un morceau que tu connais?

*Bref, les enfants ne s'exercent pas seulement en lisant à haute voix. Grâce à ce style de guidance, les enseignants aident leurs élèves à apprendre les stratégies de reconnaissance de mots dans le contexte d'une vraie lecture.*

(Taylor & coll, 1999 : 158)

**Conclusion** : la prise en compte du sens dans l'apprentissage de la lecture n'est pas nécessairement contradictoire – bien au contraire – avec l'usage du son... Il y a moyen et il semble tout à fait profitable d'apprendre aux élèves à faire un usage significatif, phonologique du son. Ce faisant, on dépasse ce qu'on appelle traditionnellement l'apprentissage du «déchiffrage» et des opérations mécaniques de segmentation/fusion des sons.

## 2. Au-delà de la position rationaliste

Mais si vous êtes rationaliste, toute la

problématique qui vient d'être exposée risque fort de vous laisser froid. Le seul problème de l'apprenti-lecteur n'est-il pas – nous dit Smith – de fonder un système d'indices propres au langage écrit en fonction de différentes situations? A cet égard, qu'on parle de «sons» ou de «phonèmes» (d'usage significatif du son) ne ferait qu'éluider le vrai problème de l'apprentissage.

Il nous faut donc réfuter maintenant la théorie rationaliste si nous voulons que tout ce qui a été dit jusqu'à présent ait le moindre sens.

Smith expliquait les observations de Cattell par la capacité de l'esprit humain à faire des économies perceptives, à négliger les éléments perceptifs inutiles, ceux qu'il est capable de deviner. Théorie séduisante, mais effectivement réfutable.

### Expérience de David Zola

Zola observe les fixations de divers lecteurs experts dans la lecture de certains textes. Il soumet plus tard ces mêmes lecteurs à une relecture de ces textes où il a inséré des coquilles d'imprimerie à des endroits où le contexte est suffisamment prédictible pour qu'elles ne posent aucun problème de compréhension (exemple, dans une phrase telle que «**St Nicolas apporte des jouets aux enfants**»).

Son raisonnement : si l'hypothèse de Smith est correcte, si un lecteur expert s'appuie au maximum sur ses connaissances préalables pour faire une économie de perception, de telles coquilles ne devraient jamais handicaper le lecteur : il devrait pouvoir lire «jouets» aussi aisément que "jouets".

Or, que se passe-t-il? Certes, de nombreux lecteurs ne remarquent pas consciemment les coquilles. Mais l'analyse des fixations montre que les yeux des lecteurs s'attardent sur les passages litigieux (refixations, fixations légèrement plus longues, empans plus courts). Bref, tout montre que «jouets» est perçu avec plus de difficultés que «**jouets**».

Il semble donc que contrairement à ce que prétendait Smith, l'esprit humain n'est pas capable de sélectionner, selon son bon

vouloir, les perceptions qui l'arrangent.

### Vers des modèles intégratifs

Comment, dès lors, expliquer qu'on prenne plus de temps à lire "jouets" que "jouets" tout en expliquant le phénomène de l'influence du contexte sur la perception des lettres observé dans l'expérience de Cattell et les exemples que nous avons rapportés pour soutenir la théorie de Smith? La théorie qui dit qu'on part des lettres-sons ne peut rendre compte de l'expérience de Cattell ni des autres phénomènes de devinettes. La théorie qui part du contexte-sens ne peut rendre compte de l'expérience de Zola.

C'est pourquoi, depuis presque une vingtaine d'années maintenant, les modélisations de l'acte lexique supposent que les divers niveaux de traitement du langage (lettres, mots, phrases, textes) interviennent de manière SIMULTANEE, soit qu'il y ait interaction entre les divers niveaux d'information, soit qu'il y ait intégration de ces divers niveaux. Nous ne rentrerons pas ici dans ces nuances entre modèle interactif et modèle intégratif<sup>6</sup> – elles n'ont pas beaucoup d'importance pour notre propos.

Selon ce type de théorie, de modèle, si je perçois plus vite «des jouets» que «des jouets», c'est parce que dans la lecture j'utilise toutes les sources d'information possibles en parallèle : les informations sur les lettres, sur les mots, sur la syntaxe, sur le contexte (par ex. un dessin). Et plus j'ai d'informations, plus vite j'aboutis à une décision. Je peux certes arriver à la décision que le "c" dans "des jouets" est en fait un «e», mais j'ai pour cela moins d'informations que s'il y avait eu vraiment un «e» et donc ma décision sera moins rapide.

Infos sémantiques, syntaxique	ficadeaux, jouets, train
Infos lettres voisines	fi      jou_ts
Infos traits	fi      c/e

Le point commun avec la théorie de Smith, c'est qu'on admet que l'information contextuelle aide manifestement la lecture. Mais il y a deux grandes différences.

<sup>6</sup> Pour le modèle de intégratif, on se reportera à Massaro & Cohen (1991) ; pour le modèle interactif, voir Rumelhart & McClelland (1986).

1/ La première différence, c'est qu'on donne une autre explication à cette aide : le contexte ne permet pas de faire des économies perceptives, il permet au lecteur de disposer de plus d'informations en simultanéité pour prendre une décision rapide.

2/ Une seconde différence – corollaire de la première, mais capitale pour le problème qui nous occupe – c'est qu'un modèle de ce type admet parfaitement que le lecteur puisse s'aider **aussi**, en même temps, d'informations graphophonémiques... Dans notre exemple, le groupe "-et" en finale correspond au phonème /ɛt/ qui fait sens dans de nombreux mots. Dans la mesure où cette information est utilisée en même temps que toutes les autres informations significatives, est intégrée aux informations graphématiques, lexicales, syntaxiques, textuelles, il s'agit bien sûr d'un usage «phonologique» du son. Cet usage, par ailleurs, parce qu'il intervient dans un cadre intégratif, ne se fait pas au détriment des autres types d'informations et ne vient pas faire obstacle à l'apprentissage d'une lecture proprement orthographique : *pour l'essentiel, le code graphophonétique est utilisé pour identifier des mots qu'on ne connaissait pas encore à l'écrit mais qu'on connaissait à l'oral, non comme l'outil essentiel de l'acte lexicale proprement dit.*

## Conséquences pédagogiques

Nos critiques, tant de l'empirisme que du rationalisme, convergent donc. Elles montrent que l'opposition son-sens n'est pas théoriquement fondée. Elles montrent que les deux écoles n'arrivent pas à penser comment peut (et doit) se produire leur intégration. Il faut apprendre, à l'exemple de la linguiste «structuraliste», à penser un autre rapport entre sens et langage, à penser leur intrication. Le langage écrit est, comme le langage oral, constitué d'éléments qui n'ont pas de sens en eux-mêmes, mais qui permettent les différences de sens. A ce titre, chaque élément du langage ne peut être pris que comme partie qui collabore avec d'autres parties à ce tout qu'est le sens. Le tout (le sens) naît de la coordination entre les différentes parties. Pour réussir cette coordination, l'apprenant doit apprendre à identifier les parties tout en visant de manière simultanée leur «au-delà», tout en

cherchant les formes où elles prendront sens.

Réduire l'apprentissage de la lecture/écriture à l'apprentissage d'un code constitue dès lors une terrible simplification au regard de la **complexité** fondamentale des opérations cognitives qui sont impliquées dans ces actes langagiers. De fait, l'initiation à cette complexité suppose que l'apprenant travaille d'entrée de jeu sur la lecture et l'écriture de **textes**, car c'est la seule manière pour qu'il apprenne quelles sont les valeurs d'usage, fonctionnelles et significatives, des différents éléments du langage écrit, *en ce comprises* les valeurs phonologiques des lettres.

**Comment aider l'enfant à entrer dans cette complexité sans s'y perdre ?** Dans l'optique traditionnelle, ce problème reçoit une réponse immédiate, puisqu'on est censé aller du simple au complexe. Mais ici ? En fait, l'effort du pédagogue doit consister à assurer auprès de l'enfant un **étayage** à la gestion de cette complexité : concrètement, il s'agit

a) de lui fournir des aides qui lui permettront de lire et d'écrire immédiatement des textes sans encore connaître les différents éléments de la langue écrite ;

b) de lui apprendre à se passer peu à peu de ces aides grâce à **l'enseignement progressif** des stratégies de lecture/écriture, autrement dit de la manière dont il peut utiliser de manière intégrée, pour faire du sens, les informations contextuelles, syntaxiques, lexicales, graphématiques, phonologiques.

Il va de soi que cet enseignement doit être personnalisé, autrement dit doit être modulé en fonction du niveau de développement de chaque enfant. Il s'agit de reconnaître que l'apprentissage de la lecture/écriture est, en tant qu'apprentissage langagier, un apprentissage social qui ne peut se fonder que sur des **interactions fines et adaptées** entre novices et experts. On rejoint ici la conception vygotskienne selon laquelle l'enseignement doit être mené dans la *zone de proche développement* de l'enfant, c'est-à-dire en se fondant sur «ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration» avec ses pairs et l'adulte. On sait en effet que pour Vygotsky «ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire de façon autonome demain» (1985, p. 109).

Ce n'est certes pas une chose évidente que d'imaginer et de mettre en place des dispositifs pédagogiques qui viennent répondre à de telles exigences<sup>7</sup>. Nous sommes par ailleurs persuadés qu'il n'y a pas, en l'occurrence, une seule bonne façon de procéder. Aussi les illustrations qui vont suivre ne sont-elles là que pour montrer comment il est possible de travailler sur des textes, de manière personnalisée et tout en enseignant aux enfants un usage phonologique des correspondances. Il s'agit donc d'exemples plus que de situations «*exemplaires*». Le champ didactique et pédagogique qui s'ouvre, dès lors qu'on quitte une pensée duelle, nous paraît particulièrement riche de possibilités dont on peut encore difficilement mesurer les vertus relatives.

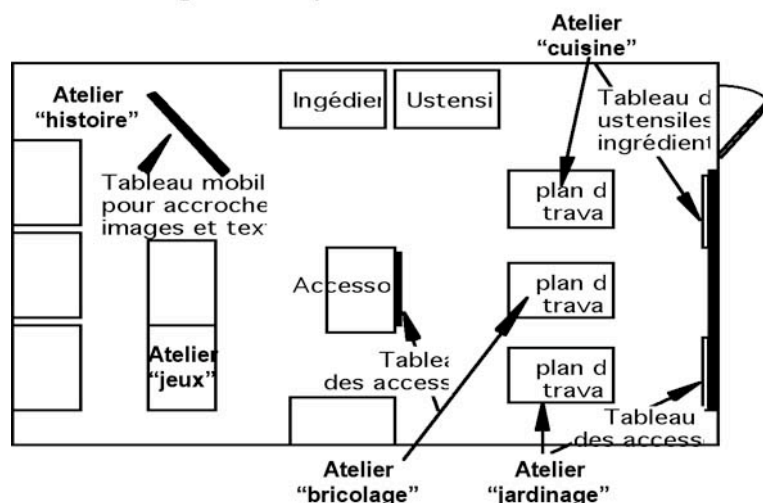
## Pris sur le vif

Les échanges que nous allons commenter sont tous issus d'une même séance d'ateliers menés dans une première année au mois de janvier<sup>7</sup>. Il s'agit d'ateliers dits «*tournants*»<sup>8</sup> : chaque groupe, au cours de la semaine, a eu l'occasion de réaliser les différentes tâches, entre 10H30 et midi. En l'occurrence, les enfants sont répartis en 5 groupes de 4 ou 5 membres. Cette semaine-là, les ateliers de lecture qui étaient proposés aux enfants étaient les suivants<sup>9</sup> :

1. Atelier «*cuisine*». Il s'agit de réaliser une recette de biscuits à la noix de coco. Les enfants disposent d'un grand panneau reprenant la liste des ustensiles nécessaires ainsi que des ingrédients. Ils disposent chacun, par ailleurs, de la recette proprement dite.
2. Atelier de «*bricolage*». Il concerne la confection d'un vitrail à «*ajours*». Les enfants disposent d'un panneau avec les matériel nécessaire ainsi que d'un texte indiquant la marche à suivre.
3. Atelier de «*jardinage/bricolage*». Les enfants doivent réaliser un semis de cresson dans un pot de yaourt à décorer. Ici aussi les enfants disposent d'un panneau détaillant le matériel et les accessoires nécessaires, ainsi que d'un texte indiquant la marche à suivre.
4. Atelier «*histoire*». Le groupe est convié à lire une histoire illustrée («*Jeannot aime trop les carottes*») comportant 7 dessins accompagnés chacun d'une bandelette «*texte*».
5. Atelier «*jeux de lecture*». Les enfants pratiquent un jeu de parcours qui leur permet de revoir le matériel verbal rencontré dans une lecture collective précédente.

On se reportera à la figure ci-dessous pour se faire une idée de l'organisation générale de la classe.

Figure 1 - Disposition de la classe



7. Ces échanges ont été filmés dans la classe de Mme Mélotte en 1992 au Lycée de Namur et peuvent être visionnés dans le film *Au pied de la lettre* (Godenir et Terwagne, 1992)

Les enfants sont conviés à travailler de la manière la plus autonome possible, en collaborant tous à la lecture de leurs textes et en recourant à toutes les informations possibles pour résoudre leurs problèmes. Le principe est ici de faire « flèche de tout bois ». L'institutrice a introduit le recours aux « sons » en enseignant dès le mois de novembre la stratégie « *c'est comme dans...* » quand ils ne connaissent pas un mot, les enfants sont encouragés à chercher un mot connu qui comporte des parties semblables à des parties du mot recherché. Cette stratégie de l'analogie constitue dans cette classe le moyen privilégié pour décrypter progressivement le code des correspondances graphophonétiques. Durant les ateliers, l'institutrice passe de groupe en groupe, assurant ainsi pour les enfants une alternance de tentatives de lecture autonomes et de moments de validation et d'enseignement.

### 1<sup>er</sup> extrait

Les enfants de l'atelier « Bricolage » sont en train de lire le panneau du matériel. Pour la mention « De la colle en tube », un membre du groupe a proposé comme lecture « De la colle en tout ». Tous ne sont pas d'accord parce que « ça n'a pas de sens ». Clothilde appelle l'institutrice à la rescousse.

**L'institutrice** (montrant le mot « tube ») « C'est quoi, alors, ça ? »

**Jacques** « Tout ».

**L'institutrice** (air dubitatif) « Ah... « De la colle en tout »... »

**Clothilde** « Non, y a pas « tout ».

**L'institutrice** « Y a pas « tout ». On connaît « tout ». Clothilde, elle dit « ce n'est pas « tout », c'est sûr. Alors, c'est de la colle en... « quoi » ? »

**Clothilde** « En tube ».

**L'institutrice** « Est-ce que ce serait bien « tube » ? »

**Clothilde** (cernant le « tu » de « tube ») « Y a « tu » ? »

**Clothilde** (cernant la fin du mot) « Et il y a un « be » comme « bébé ».

L'habitude qu'ont pris les enfants de lire « pour le sens » amène vite certains d'entre eux à s'interroger sur l'incohérence de certaines hypothèses. Mais on sent ici que les enfants de ce groupe ne sont pas encore prêts à percevoir par eux-mêmes où se situe le problème, aveuglés qu'ils sont par la ressemblance visuelle entre « tube » et « tout ». L'intervention de l'institutrice

consiste ici, tout d'abord, à leur faire localiser le problème, à suggérer tout d'abord que « tube » est différent de « tout », puis à les encourager à fonder leur lecture sur d'autres sources d'information. Elle leur suggère tout d'abord d'utiliser le contexte sémantique. Clothilde va répondre à cette suggestion grâce à sa connaissance de l'expression « colle en tube ». Mais l'institutrice ne s'arrête pas là : elle les engage à utiliser d'autres stratégies susceptibles de confirmer cette hypothèse. Clothilde trouvera cette confirmation dans des informations graphophonétiques extraites par analogie avec d'autres mots connus : « tu » et « be » comme dans « bébé ».

### 2<sup>e</sup> extrait

Les 4 enfants du groupe « Histoire » ont tenté de décrypter la bandelette « *Petit lapin a faim. Il passe sous la grille.* » Mais ils butent sur le dernier mot. Anne-Lyse pense qu'il pourrait s'agir du mot « grille », sur base du mot « gris » bien connu. Corinne ose l'hypothèse « grille », mais sans pouvoir se justifier.

**L'institutrice** (écrit le mot « grille » à côté de la bandelette. Elle s'adresse à Anne-Lyse qui a émis cette hypothèse) « Montre ici (sur la bandelette) ce que tu vois qui est la même chose que dans « grille ».

**Anne-Lyse** délimite avec les mains « gri » dans « grille ».

**L'institutrice** « Très bien. Donc, on est sur le bon chemin. C'est comme dans « grille ». (S'adressant à Corinne) « Maintenant, toi, tu dis que c'est quoi ? »

**Corinne** « Peut-être « grille ».

**L'institutrice** « Peut-être « grille ». Ah ! Est-ce que ce serait possible, si on regarde le dessin ? »

**Fabienne** « Oui ».

**L'institutrice** « Oui. Pourquoi oui, Fabienne ? »

**Anne-Lyse** « Oui, parce que là, il y a des grandes barres en bois à côté de la niche du chien.

(...)

**L'institutrice** « Va un peu montrer où il est écrit « grille », Fabienne. Montre un peu.

Fabienne va délimiter le mot « grille ».

**L'institutrice** « Voilà. D'accord ? Et tu vois, Fabienne, dans « grille », il y a un morceau comme dans « grille » et si on cherche bien, ici au bout, est-ce que ça ne vous fait pas penser à un mot... ? »

**Fabienne** « A « chenille »... »

**Anne-Lyse** « A « chenille »... »

**L'institutrice** (enthousiaste) « Oh ! elle l'a trouvé ! (À Fabienne) « Bien, ma chérie ! C'est bien ! A « chenille » ! (Elle écrit le mot).

Les enfants connaissent le mot «gris». Mais ils ne peuvent pas pour autant exclure l'hypothèse «grise» à propos du mot «grille», puisqu'ils ne maîtrisent pas encore la valeur phonétique /z/ du «s», et que par ailleurs ce «s» n'a aucune valeur phonétique dans «gris». Aussi l'institutrice écrit-elle le mot «grise» à la fois pour qu'ils comprennent que cette hypothèse est erronée, mais aussi qu'il y a en elle quelque chose à garder.

Elle suppose que Corinne a utilisé le contexte imagé et sémantique pour proposer «grille». C'est cette stratégie qu'elle explicite d'abord pour les autres enfants. Et puis, elle va plus loin et tente de montrer la possibilité d'utiliser une analogie avec un mot connu («chenille») pour découvrir la fin de «grille». Elle adresse tout particulièrement sa petite «leçon» à Fabienne parce que celle-ci est une des quelques élèves de la classe à ne pas encore comprendre à ce moment de l'année le principe de l'analogie : elle n'a pas encore conscience qu'un mot peut être décomposé en syllabes (orales et écrites). Ce n'est pas la première fois qu'elle tente d'expliquer cette stratégie à Fabienne, sans succès jusqu'alors. De là son grand bonheur devant la réponse de Fabienne : cette dernière vient en effet d'accomplir un grand bond cognitif : elle vient de prendre conscience de l'existence d'une unité intrasyllabique telle que la rime /ij/- «ille». On peut considérer qu'il s'agit là d'une étape importante dans la capacité à segmenter les mots en phonèmes (Goswami, 1986, Treiman, 1989).

### 3<sup>e</sup> extrait

Nos précédents extraits concernent des interactions guidées par l'institutrice. Mais quel type de travail les enfants peuvent-ils mener en toute autonomie pendant qu'elle s'occupe d'un autre groupe ?

*Tandis que l'institutrice intervient dans un autre atelier, les enfants du groupe «histoire» commencent à travailler seuls sur la phrase suivante : «Le chien a vu le lapin. Il bondit. Le lapin se sauve.»*

**Corinne** (à haute voix pour les autres, et en montrant chaque mot du doigt) : «Le chien a vu... le lapin...»

**Anne-Lyse** : Ah ! elle a dit «vu» !

**Corinne** : Ben, c'est «vu» !

**Anne-Lyse** : Non, c'est «va».

**Béatrice** : C'est «vu», puisqu'il y a un «u» !

**Corinne** : On dirait : «Le chien...»

**Anne-Lyse** : On dirait «va», mais c'est «vu»...

**Corinne** : On dirait : «Le chien a... va... le lapin» !

**Anne-Lyse** : Vu, que j'ai dit...

**Corinne** : Ah !

Remarquons tout d'abord à quel point les enfants se sont approprié la démarche enseignée par l'institutrice : ils émettent des hypothèses et les vérifient en utilisant toutes les informations disponibles :

1. Corinne, par exemple, lit correctement le mot «vu», mais Anne-Lyse conteste cette lecture. Elle croit reconnaître (de manière purement visuelle) le mot «va».
2. Béatrice apporte une vérification graphophonétique à l'hypothèse «vu» en identifiant le graphophonème «u».
3. Corinne montre, elle, l'incompatibilité de l'hypothèse «va» avec le contexte sémantique de la phrase.
4. Il ne reste plus à Anne-Lyse qu'à rendre les armes (même si c'est avec une certaine mauvaise foi !)

Certes, une élève comme Fabienne n'est pas intervenue directement dans ce «conflit socio-cognitif» - et c'est d'ailleurs la raison essentielle pour laquelle les interventions personnalisées de l'institutrice dans les groupes restent indispensables. Cela ne veut pas dire pour autant que Fabienne ait perdu son temps à écouter les propositions de Corinne et les doutes ou approbations de Anne-Lyse. C'est en effet pour elle l'occasion de mieux comprendre la manière dont l'activité de lecture, en tant que résolution de problème, est gérée par les autres.

## Conclusion

Sur la manière d'aborder la question de l'apprentissage de la lecture, le XX<sup>e</sup> siècle a connu, avons-nous dit, deux grandes périodes : celle des méthodologistes d'abord, celle des chercheurs psycholinguistes et cognitivistes ensuite. L'une comme l'autre ont accredité l'idée qu'il suffisait, pour déterminer la meilleure méthode d'apprentissage possible, d'appliquer des conceptions a priori sur l'apprentissage ou sur la lecture : le bon apprentissage est-il global ou analytico-synthétique ? La lecture est-elle gouvernée

par le sens ou par le code? Tant qu'on pense qu'il est possible de répondre à de telles questions, les interrogations méthodologiques restent de nature relativement limitée. La fin du XXe siècle s'est peut-être ouverte sur une troisième période où l'on commence à mettre en évidence le fait

1°) que les questions sur l'apprentissage et sur la lecture/écriture s'avèrent nettement moins tranchées et beaucoup plus complexes

2°) que si nous voulons progresser dans l'apprentissage de la lecture/écriture, nous ne pouvons pas faire l'économie de recherches proprement didactiques sur les pratiques de classes.

Sur ce dernier point, nous ne sommes encore qu'au commencement.

### Bibliographie

- Cattell, J.M. (1887/1947). The inertia of eye and brain. In A.T. Poffenberger (Ed.), *James McKeen Cattell : Man of science* (Vol.1: Psychological research, pp.26-40). Lancaster, PA: Science Press.
- Chall, J. (1967). *Learning to read – The great debate*. New York : McGraw-Hill.
- Chauveau, G., Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. (1992). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : L'Harmattan.
- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of experimental child psychology*, 50 (429-444).
- Freinet, C. (1975). *La méthode naturelle I. L'apprentissage de la langue*. Verviers, Belgique: Marabout.
- Glazer, S. M. (1995), Do I have to give up phonics to be a whole language teacher? *Reading Today*, 12, 4, p.3.
- Godenir, A. & Terwagne, S. (1992). *Au pied de la lettre*. Vidéo et brochure. Bruxelles: Organisation des études.
- Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 72-83.
- Hamaïde, A. (1922). *La méthode Decroly*. Delachaux et Niestlé.
- Hatcher, P., Hulme, C., Ellis, W. (1994), Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills : The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- Jagger, J.H. (1929). The sentence method of teaching reading, *Grant Educational*.
- Jakobson, R. (1976). Six leçons sur le son et le sens. Paris, Ed. de Minuit.
- Javal, E. (1905/1978). *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Paris: Retz-C.P.E.L.
- Massaro, D.W. & Cohen, M.M. (1991). Integration versus interactive activation : the joint influence of stimulus and context in perception. *Cognitive Psychology*, 23, 558-614.
- Morais, J. (1994), *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Rumelhart, D.E. & McClelland, J.L. (1986). *Parallel distributed processing : Explorations in the microstructure of cognition* (Vol.1). Cambridge, MA : MIT Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt.
- trad.: *Devenir lecteur*. Paris : Colin-Bourrelle. 1986.
- Snowling, M. & Frith, U. (1981). The role of sound, shape and orthographic cues in early reading. *British Journal of Psychology*, 72, 83-87.
- Taylor, B.M., Pearson, P.D., Clark, K.F. & Walpole, S. (1999). Effective schools/ accomplished teachers. *The Reading Teacher*, 53, 2, 156-159.
- Terwagne, S. (1993), Le son et le sens dans l'apprentissage initial de la lecture. *Éducation et formation*, 230, 57-66.
- Treiman, R. (1989). Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. L. Rieben & C. Perfetti, *L'apprenti lecteur* (241-262). Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.
- Zola, D. (1984). Redundancy and word perception during reading. *Perception & Psychophysics*, 36, 277-284.