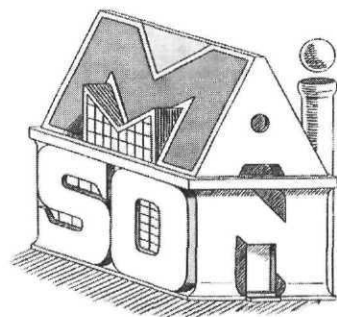


Apprendre à lire sans savoir qu'on apprend à lire : ainsi pourrait-on définir le programme affiché ces dernières années, par des pédagogues comme par des professionnels du livre. Et sans doute les « méthodes » ont-elles eu souvent pour effet de retarder le contact direct avec les écrits. D'où la tentation d'opposer le plaisir du texte, la recherche du sens et le souci de la communication, à un travail sur le système graphique et sur son rapport à l'oral, perçu comme une activité fastidieuse, voire même stupide, inutile et dangereuse. En fait on ne manque pas de travaux qui insistent sur la nécessité pour l'enfant (ou tout apprenant) de réinventer en quelque sorte l'alphabet, en passant par diverses phases hautement réflexives qui supposent ce que Downing (*Lire et raisonner*, Privat, 1984) appelle la « clarté cognitive » : pour apprendre à lire, il faut construire toute une série de concepts, qui sont à la base de la logique de l'orthographe, comme la possibilité de segmenter l'oral, de segmenter le mot... On n'apprend sans doute pas à lire comme on apprend à parler, et quand on parle de compréhension, il faut entendre tout ce qui relève du sens, mais aussi ce qui se rapporte aux caractéristiques techniques de l'écrit. L'adulte qui lit des livres aux enfants apporte d'ailleurs, la plupart du temps sans le vouloir, un certain nombre d'informations sur ces caractéristiques, favorisant une réflexion épistémologique.

Presque tous les enseignants confrontés directement aux premiers apprentissages de la lecture, trouvent nécessaire d'engager un travail spécifique sur les relations oral-écrit. Aussi l'ouvrage ici présenté semble-t-il s'adresser d'abord aux tenants d'un discours sur la lecture, en prenant le contrepied des idées les plus souvent exprimées ces dernières années. Affectant de s'en tenir à un niveau modeste, - celui de travaux « empiriques » -, les auteurs commencent par une proposition forte : « le traitement et l'identification des mots isolés constituent des composantes majeures de l'apprentissage de la lecture ». Il faut cependant insister sur la prudence du propos et sur l'importance du terme « empirique », opposé aux comportements doctrinaux si souvent de règle en ce domaine, aussi bien chez les « praticiens » que chez les « théoriciens ». Il ne s'agit pas de proposer une méthode, ni même d'en conforter une quelconque, mais de faire réfléchir, de montrer l'importance de la conscience phonologique et l'insuffisance du seul recours au contexte, dont on savait déjà, - si on voulait bien le savoir -, qu'il est avant tout une stratégie de compensation plus qu'un véritable comportement de lecteur.

Par ailleurs, ce livre regroupe des contributions qui s'emboîtent un peu à la manière d'un puzzle incomplet, offrant de l'aveu même des auteurs, le portrait d'un « apprenti lecteur en miettes », très abs-

**« L'apprenti lecteur,
recherches empiriques
et implications
pédagogiques, »
sous la direction de
L. Rieben et
Ch. Perfetti,
Delachaux et Niestlé,
(Texte de base en
psychologie)
1989,
359 p. 128 F.**



Rentre chez toi, Tom !,
ill. Alessandrini, Hatier

NOTES DE LECTURE

Portrait d'un « apprenti lecteur en miettes »

trait, puisque les conditions d'observation n'ont pu tenir compte des différences individuelles ni des situations scolaires : ce travail de psychologues, apparenté à une recherche de laboratoire, est fondamentalement différent d'une recherche-action de l'INRP, où la description est étroitement liée à un enseignement/apprentissage.

Telles quelles, toutes ces observations n'en sont pas moins stimulantes ; ainsi Liberman et Shankweiler, dépassant la simple correspondance entre lettres et sons (dont on sait qu'elle est relativement faible en français comme en anglais), considèrent la phonologie comme un système de représentation abstrait : « bien que ces éléments phonémiques soient habituellement médiatisés par des sons, ils ne sont pas eux-mêmes des sons, mais des catégories abstraites du langage ». A l'appui de cette thèse, ils évoquent l'observation de bons lecteurs sourds, qui manifestent une sensibilité phonologique, en répondant différenciellement à des paires rimantes ou non rimantes (save/wave par opposition à have/cave). La lecture ne serait donc que périphériquement sensorielle, et les lettres de l'orthographe ne sont pas de simples signaux optiques.

Stanovich associe la lecture efficace et la fixation visuelle directe de la plupart des mots, non seulement ceux à forte valeur sémantique, mais aussi les mots fonctionnels courts ou aisément prédictibles, traités par le bon lecteur ; si on supprime une seule lettre pour chaque fixation oculaire, la vitesse de lecture est réduite de 50 %. Le bon lecteur n'utilise pas moins l'information visuelle, mais il mobilise moins de ressources pour traiter ces données.

L'apprentissage de la lecture peut être considéré comme un acte anti naturel. Dans la vie on repère un objet grâce à une de ses particularités, sans être obligé de tout percevoir. Au début de la lecture, l'élève procède ainsi et par exemple, repère dans le mot « vélo » le cercle à la fin du mot. Mais cette stratégie fondée sur des indices se révèle très vite insuffisante, d'autant qu'elle ne permet pas de lire un mot rencontré pour la première fois. Le stade ultérieur, de décomposition, se fait rarement sans l'intervention d'une autre personne, et si des enfants de trois à cinq ans peuvent être « experts » dans la lecture des mots environnementaux, la plupart d'entre eux n'ont quasiment aucune capacité de lecture en dehors de l'ensemble des mots qu'ils savent reconnaître. En fait, ce qu'ils identifient d'abord, c'est le logo. Ainsi, dans une expérience, des enfants de cinq ans sont appelés à reconnaître des mots inscrits chacun sur une carte, l'une de celles-ci ayant été volontairement marquée d'une trace de doigt dans un coin : le pourcentage de réussite dans la tâche de reconnaissance augmente nettement avec cette carte.

On voit tout l'intérêt présenté par ces relations d'expériences, qui

rejoignent plus ou moins des observations ponctuelles faites par tel ou tel parent ou enseignant, mais qui souvent ne sont pas analysées, faute d'un cadre conceptuel leur donnant sens. D'autant que l'interprétation n'est pas aisée, si l'on pense, comme Perfetti, qu'une connaissance phonologique explicite et réflexive n'est pas un simple prérequis de la lecture, mais qu'elle en est aussi une conséquence : au cœur de l'apprentissage, elle permet de nouveaux apprentissages. Si certaines pratiques linguistiques antérieures à la lecture, comme la reconnaissance de rimes, dirigent l'attention de l'enfant sur les aspects du langage pertinents pour la lecture, elles ne relèvent encore que d'une connaissance implicite, et c'est la pratique de la lecture qui développe des attitudes réflexives.

Nous ne pouvons donner ici qu'un aperçu de la richesse du livre, qui souffre cependant de nombreuses répétitions, les divers articles revenant quelquefois sur les mêmes discussions, voire sur les mêmes expériences. L'effet de piétinement endort quelque peu la vigilance du lecteur, alors que certains chapitres apportent un point de vue non pas opposé aux précédents, mais pour le moins critique, comme celui de Rebecca Treiman, sur « le rôle des unités intrasyllabiques », supérieures aux phonèmes et inférieures à la syllabe (laquelle peut être divisée en une « attaque » et une « rime ») : un programme d'enseignement basé sur des correspondances entre des groupes de lettres et des groupes de phonèmes pourrait être plus efficace qu'un programme visant dès le départ à enseigner les correspondances au niveau des phonèmes.

En tout état de cause, il devient de plus en plus difficile d'opposer ce qui serait un travail bête, – l'apprentissage du code –, au travail « noble » sur le texte. Il s'agit dans tous les cas, pour l'apprenti lecteur, d'exercer son intelligence. Il reste à l'adulte accompagnateur d'exercer la sienne, et si ce livre ne lui donne pas de clé pour l'enseignement, il l'invite à cette activité passionnante qu'est l'observation.

***Pour en finir avec
l'opposition entre
apprentissage du
code et lecture du
sens.***

Francis Marcoin