Compte – rendu de la conférence de J.Emile GOMBERT,

Professeur de psychologie du développement cognitif RENNES 2
Directeur du CRPCC

ARVERT, le 7 décembre 2005
(circonscriptions du CHAPUS et de ROYAN)

Point sur l'état des connaissances actuelles quant à l'apprentissage de la lecture
qui prend en considération que la recherche scientifique est relativement récente (25 ans) et que nos connaissances sont toujours en construction.
Ce qui est le plus cohérent par rapport à la recherche actuelle nous conduit à limiter nos propos et à disqualifier un discours fallacieux *(cf. le discours actuel qui tend à dire que le niveau de lecture est plus faible qu'avant – retour de la méthode Boscher)* qui ne permet pas de faire évoluer les pratiques.
Mais s'il n'y a pas d'augmentation des élèves en difficulté, il n'y a pas non plus de diminution de leur nombre.

1. Des évaluations qui permettent un état des lieux objectif :

Nous disposons de mesures objectives, à partir d'évaluations nationales qui font apparaître une situation « stable » (qui ne s'aggrave pas) avec **12 à 15 % d'élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue** pour être en mesure de l'utiliser dans d'autres apprentissages scolaires, ce qui entraîne des difficultés d'insertion professionnelle par la suite.
Ces évaluations ne donnent pas pour autant les caractéristiques mécaniques en jeu.
Le ministère a demandé à la DEP une évaluation plus précise des mécanismes qui permette de les dissocier un à un pour mieux les tester.

Cette évaluation a porté sur environ 3000 élèves. Sur les 14,9% ne disposant pas des compétences de base en maîtrise de la langue, **on distingue des profils différents**, soit :

7, 8% qui sont lents dans des situations de traitement de l'écrit ; ils n'ont pas d'automatisation installée par la pratique, par manque d'activités suffisantes de lecture et d'écriture

2, 8% pour lesquels les problèmes ne se situent pas du côté des mécanismes mais du côté des activités dites « de haut niveau » : Compréhension et utilisation des instruments de la langue

2, 2 % qui ont des difficultés pour accéder à la voie directe ; lecture orthographique des mots, soit un profil de « dyslexie de surface »

2, 1% qui ont des difficultés phonologiques et d'accession à la voie indirecte (au décodage des mots) profil de « dyslexie phonologique »

Dans ces 2 derniers cas on soupçonne une gêne instrumentale qui a perturbé l'apprentissage et qui nécessite une rééducation

Sur le plan pédagogique, dans l'enseignement de la lecture, il faut donc prendre en compte toutes les dimensions :
- mise en place de mécanismes
- importance de l'installation d'automatismes
- travail explicite sur les procédures de haut niveau

Il en va de notre responsabilité pédagogique **de ne pas négliger l'une ou l'autre de ces dimensions**

2. Place des mécanismes en lecture

Les mécanismes élémentaires de traitement des mots écrits sont au service des activités de haut niveau de traitement des textes écrits.
La compréhension existe en dehors de la lecture ; cependant en lecture elle n'est pas totalement assimilable à une compétence du domaine de l'oral. Le traitement des mots écrits (automatisé) entre en ligne de compte de manière importante pour l'élève (le lecteur habile traite 5 mots à la seconde)

Des défauts d'automatismes (cf. expériences de mise en situation de lecture non automatique avec lignes aux lettres permutées sur leurs axes verticaux et horizontaux) entraînent :

- lenteur de lecture
- accession difficile à l'information
- fatigue due à un effort attentionnel (et démotivation en lien avec une charge de travail trop importante)
- obligation de concentration sur des connaissances de base, donc surcharge cognitive, et moins d'attention disponible pour traiter la compréhension qui devient déficitaire

Dans le traitement automatique des mots, on a longtemps opposé décryptage et reconnaissance globale, mais ce schéma dichotomique s'avère aujourd'hui trop sommaire :
Il y a décodage certes (voie indirecte de reconnaissance des mots) mais aussi fonctionnement par analogies (cf. correspondances implicites entre rien / bien) et une part de traitement de la morphologie du mot qui entre en jeu (cf. re-tourner ; re-couper et la signification stable du préfixe)
Le fait que les lecteurs qui n'utilisent pas les mécanismes de façon efficace rencontrent des problèmes de compréhension, n'occulte pas l'importance de dimensions qui concernent les processus de haut niveau
Les connaissances actuelles issues de la recherche sur l'apprentissage de la lecture ne conduisent ni à promouvoir le tout-syllabique (cf. Boscher) ni le tout « haut niveau » pour lequel les enfants défavorisés sont mis en difficulté (les familles ne faisant pas à la maison ce qui n'est pas fait à l'école)

3. Les dimensions de l'apprentissage de la lecture

- **Maîtrise des correspondances grapho- phonétiques** (unités prononcées)

Relation phonèmes/graphèmes
difficulté plus ou moins importante selon les langues :

LANGUE	*Nombre de phonèmes*	*Nombre de graphèmes*	*% de lecture correcte à la fin du CP*
Italien	30	32	92%
Espagnol	32	45	92%
Allemand	40	85	95%
Français	35	130	82%
Anglais	40	1100	32%

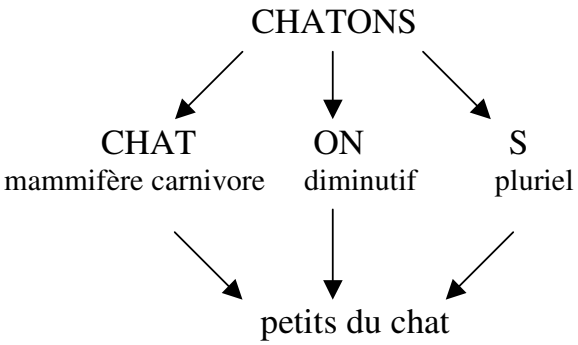
Le français a une position asymétrique et intermédiaire : assez facile à lire (lecture consistante malgré ses irrégularités) mais difficile à écrire (cf. par exemple lettres muettes). Le système orthographique inconsistant, comporte des obstacles beaucoup plus importants en orthographe qu'en lecture.
Il est donc nécessaire de mettre en œuvre un enseignement de la maîtrise du code sachant que la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques n'est pas le plus gros obstacle ; le plus dificile est l'analyse phonologique.

Le traitement des groupements de lettres (réf à l'écrit) est plus facile que le repérage à l'oral des segments pertinents ; cf. expérience de repérage (à l'oral) des sons d'une suite de consonnes qui nous place dans la même situation que des enfants en début d'apprentissage de la lecture c'est à dire confrontés à des unités jamais analysées.
Au cours du développement de leur langage oral, les enfants n'ont pas eu à réfléchir sur la décomposition des mots en phonèmes.
C'est une capacité difficile à mettre en place, et pour laquelle il y a une progression dans le taux de réussite en même temps que les élèves accèdent à la lecture (19 % d'analphabètes échouent aux tâches d'analyse des mots en segments phonémiques, 82 % d 'enfants de début de CE1 réussissent, 3 % en début de GS)
Pour autant, en maternelle l'entrée dans l'analyse phonologique ne doit pas aller trop vite à ce qui est difficile (le phonème) : en début de GS on ne découpe pas en phonèmes ; il convient d'appréhender la syllabe puis la rime avant le phonème (qui n'est abordé qu'en toute fin de GS) une progressivité est nécessaire pour arriver à être prêt pour cette analyse. Les élèves ayant une habileté moindre ont besoin de plus de temps.

- **Maîtrise de la morphologie des mots écrits** (unités de sens)

Le traitement de la dimension sémantique (sens des mots prend appui sur leur morphologie.
C'est une dimension que les pédagogues ont prise en compte depuis longtemps, et à laquelle la recherche scientifique s'intéresse depuis peu.
Il est important d'en tenir compte car les élèves qui apprennent à lire ont déjà une connaissance implicite de l'organisation morphologique de la langue, ils procèdent par sur -généralisations (cf. le « répareur ») qui respectent les règles morphologiques de la langue.

le code grapho- morphologique :



Une thèse de Nathalie.MAREC- BRETON (2004) montre que la lecture à voix haute est plus exacte pour des items où l'analyse en composantes sémantiques est possible ; ainsi les listes de mots à préfixes (déranger) sont plus faciles à lire que celles à pseudo préfixes (déchirer), les listes de pseudos mots par préfixation sur des mots existants (débouder) sont plus faciles à lire que les pseudos mots pseudos préfixés (débouver)
Au niveau du temps, s'il n'y a pas de différence entre les mots qui existent, il y a une différence de temps de lecture entre mots tels que débouder et débouver.

L'ensemble des recherches amène à penser qu'une assistance à la prise en compte de la morphologie de la langue à l'oral et à l'écrit (analyse consciente de l'écrit) peut aider à l'apprentissage de la lecture. En effet, entre le milieu et la fin du CP, il semble que la mesure des connaissances morphologiques de la langue soit le meilleur prédicteur de la réussite en lecture. Tout se passe comme ci une fois les bases phonologiques indispensables mises en place, la dimension morphologique prenait le dessus.

- **Compréhension**

Face à un texte écrit, il est nécessaire d'avoir **un lexique oral suffisant**. L'effet initial de manque en vocabulaire ira en s'aggravant ; le développement du vocabulaire s'effectuant par la lecture elle-même (cf. effet Mathieu) La connaissance des mots qui composent les textes écrits est capitale pour le développement de la lecture. Pour installer le vocabulaire, il faut le faire fonctionner ; c'est une dimension à ne pas négliger.
cf. Manulex, bases de données lexicales CP – CE1 – cycle 3 disponibles sur le site :
http://unpc.univ-lyon2fr/~lete/manulex/index

La maîtrise de la syntaxe (système permettant de calculer la signification des phrases, ordre des éléments, rôle des marqueurs de surface) est importante et ne se fait pas automatiquement en lecture débutante.
Traiter la syntaxe exige la mise en lien de mots successifs (chaîne des mots en mémoire).
Assister les enfants en enseignant la syntaxe aide à réfléchir sur la façon dont le texte est construit (lien entre production écrite –réflexion sur la production de son texte). On doit considérer l'écrit comme un moyen d'appropriation de la syntaxe.

La possession d'une base de connaissances préalables sur le contenu des textes à lire**,** la dimension d'acculturation (ou ce qui préside à la compréhension, aux traitements de haut niveau) sont des dimensions qui influencent le traitement de l'information (cf. texte sur le lave-linge)
Attention aux textes qui nous séduisent (adultes) mais pour lesquels certains enfants n'ont pas le bagage culturel suffisant ; d'où la nécessité de donner des informations claires qui indiquent aux élèves de quoi on parle. La base de connaissances ne peut être activée que si on la possède.

* *
*