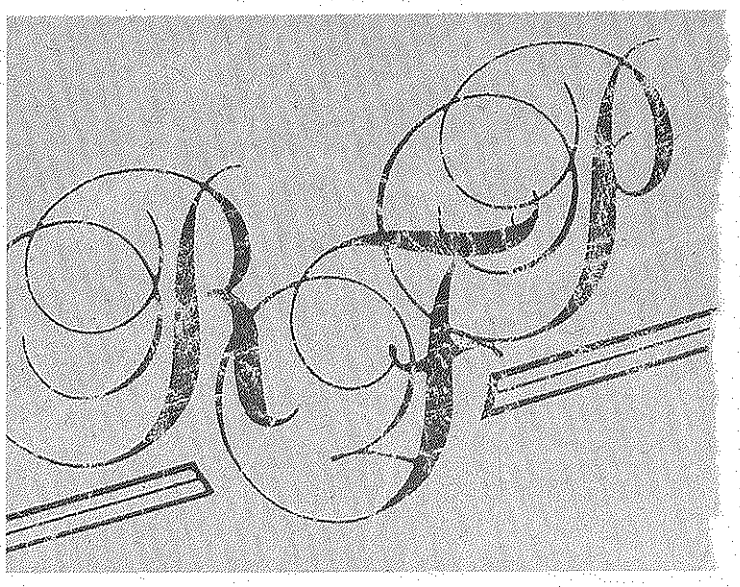
N° 113 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1995



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Lecture-écriture

INRP INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1) 46.34.91.61.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Education doit entretenir.

Gaston Berger
"L'Homme moderne et son éducation."

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

ARTICLES

Lecture-Écriture

Christian Galan – Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique p. 5

Daniel Zagar, Christine Jourdain et *Bernard Lété* – Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel ECCLA p. 19

Didier Mauroux – Les écrits environnementaux de l'enfant de 4 à 7 ans : de l'écrit de la rue à l'écrit de l'école p. 31

Mireille Bastien-Toniazzo – L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture p. 51

Bertrand Geay – Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école p. 59

Angéline Liva – Centration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture p. 69

Yves Prêteur et *Eva Louvet-Schmauss* – Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales ? p. 83

NOTE DE SYNTHÈSE

Christine Barré-De Miniac – Didactique de l'écriture p. 93

NOTES CRITIQUES

C. Baudoux – La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes ? (N. Mosconi) p. 135

C. R. Christensen, D. A. Garvin et *A. Sweet* – Former à une pensée autonome : La méthode de l'enseignement par la discussion (J. Houssaye) p. 137

P. Clanché, E. Debarbieux et *J. Testanière* (dir.) – La Pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives (L. Legrand) p. 139

E.G. Cohen – Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène (C. Camilleri) p. 140

F. Dajez – Les origines de l'école maternelle (E. Plaisance) p. 141

G. Ferry – Partance – Suivi d'une étude de *D. Hameline* : Histoires de vie, formation et pratique littéraire (J. Natanson) p. 143

G. Figari – Évaluer : quel référentiel ? (M.-C. Dauvisis) p. 144

C. Freinet – Œuvres pédagogiques (G. Avanzini) p. 146

A. Henriot-Van Zanten, J.-P. Payet et *L. Roulleau-Berger* – L'école dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique (D. Glasman) p. 147

M. Hirschhorn – L'ère des enseignants (R. Bourdoncle) p. 151

P. Moeglin – Le satellite éducatif. Média et expérimentation (L. Porcher) p. 153

R. Viau – La motivation en contexte scolaire (J. Houssaye) p. 154

Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique

Christian Galan

Cet article s'attache à décrire la façon dont se déroule l'enseignement de la lecture dans un pays dont le système d'écriture est radicalement différent du nôtre et fort complexe : le Japon. Partant de l'analyse des directives officielles du ministère de l'Éducation, il montre comment la méthode retenue au niveau de l'école élémentaire par les responsables de l'éducation japonais s'apparente aux méthodes « traditionnelles ». Il montre également comment l'aspect synthétique, qui caractérise ce genre de méthode, se trouve renforcé, dans la réalité des classes, par les contraintes qui pèsent sur la pratique pédagogique des enseignants et par l'utilisation obligatoire des seuls manuels officiellement autorisés. L'article s'intéresse ensuite aux études effectuées pour évaluer les performances en lecture des écoliers japonais et aux problèmes que ceux-ci rencontrent au cours de leur apprentissage. Il s'interroge enfin sur les contradictions qui existent, au Japon, entre le discours officiel sur l'enseignement de la lecture et ce que l'on peut percevoir de cet enseignement au travers des différentes enquêtes et au contact des enseignants et des enfants.

UN DOUBLE SYSTÈME DE TRANSCRIPTION

Écrire nécessite en japonais l'utilisation de deux (1) sortes de signes : les *kanji* qui sont des caractères chinois aux lectures « japonisées » et les *kana*, *hiragana* et *katakana*, qui sont deux syllabaires de 46 signes chacun. Chinois et japonais étant deux langues radicalement différentes (2), la prononciation des *kanji* a perdu son caractère unique et monosyllabique et un même caractère peut avoir en japonais des lectures différentes, mono ou polysyllabiques, suivant « l'environnement » dans lequel il apparaît : 木 (arbre) se lira suivant les cas *boku*, *moku*, *-ko* ou *ki* ; 人 (personne) *jin*, *nin* ou *hito* ; 上 (dessus/haut) *jô*, *shô*, *uwa*, *kami*, *ue*, *a* - ou *nobo-*, etc. Quant aux *hiragana* et aux *katakana*, ils proviennent d'un double

processus de simplification de certains *kanji* entrepris au Japon — et au Japon seulement — à partir du IXe siècle.

46 sons					*Hiragana*	*Katakana*
a	i	u	e	o	あ	ア
ka	ki	ku	ke	ko	か	カ
sa	shi	su	se	so	さ	サ
ta	chi	tsu	te	to	た	タ
na	ni	nu	ne	no	な	ナ
ha	hi	hu	he	ho	は	ハ
ma	mi	mu	me	mo	ま	マ
ya		yu		yo	や	ヤ
ra	ri	ru	re	ro	ら	ラ
wa				-n	わ	ワ
					い	イ
					き	キ
					し	シ
					ち	チ
					に	ニ
					ひ	ヒ
					み	ミ
					り	リ
					う	ウ
					く	ク
					す	ス
					つ	ツ
					ぬ	ヌ
					ふ	フ
					む	ム
					ゆ	ユ
					る	ル
					え	エ
					け	ケ
					せ	セ
					て	テ
					ね	ネ
					へ	ヘ
					め	メ
					れ	レ
					お	オ
					こ	コ
					そ	ソ
					と	ト
					の	ノ
					ほ	ホ
					も	モ
					よ	ヨ
					ろ	ロ
					ん	ン

Utilisés séparément pendant des siècles, *kanji*, *hiragana* et *katakana* se « mêlent » aujourd'hui pour transcrire le japonais moderne.

LIRE LE JAPONAIS

Des points de vue très divergents existent sur la façon dont un lecteur s'approprie le sens d'un texte écrit en japonais. Les recherches entreprises depuis une vingtaine d'années ont cependant permis d'invalider un certain nombre d'idées généralement admises (Lee et al., 1986) et de progresser dans la connaissance du processus de lecture des *kana* et des *kanji*.

La dénomination habituelle d'« idéogrammes » pour les caractères chinois est ainsi aujourd'hui évitée car elle donne une vision fausse de la nature de ce système d'écriture. Les « vrais » idéogrammes, composés d'idéogrammes ou pictogrammes, ne représentent en effet que 10 % de l'ensemble des caractères chinois. Les *kanji* qui sont donc à 90 % des caractères phonétiques ne peuvent toutefois pas tous être systématiquement décomposés en deux parties donnant l'une le sens et l'autre la prononciation, ce qui aurait permis, si cela avait été le cas, une oralisation et une compréhension immédiates et correctes. La « clé », ou partie sémantique du caractère ne donne le plus souvent qu'une indication très générale et très vague sur le sens (métal, arbre, animal, poisson...). Quant à l'élément phonétique, il peut avoir des lectures différentes en fonction du *kanji* dans lequel il apparaît et, si on ne l'a pas déjà rencontré, on ne peut être totalement sûr de sa prononciation (3).

Certaines études (4) semblent enfin montrer qu'un lecteur chinois ou japonais ne crée pas du sens à partir de la seule perception visuelle des caractères, mais qu'il a recours également, au moins en partie, au décodage phonétique. Bien que cette dernière question soit loin d'être définitivement tranchée, l'approche qui consistait à dire qu'apprendre à lire les caractères chinois dépendait essentiellement de la mémoire, tandis qu'apprendre à lire l'anglais ou le français reposait surtout sur la compréhension et la maîtrise de la relation phonie-graphie, apparaît aujourd'hui un peu trop simpliste et dépassée, les processus de lecture s'avérant, dans un cas comme dans l'autre, beaucoup plus complexes que cela.

LE POUVOIR DES KANA

Les deux syllabaires *hiragana* et *katakana* ne sont pas des systèmes d'écriture phonétique « intermédiaires » servant à étudier les *kanji*, comme c'est par exemple le cas du *pin yin* en République populaire de Chine. Ils font partie intégrante de l'écrit japonais et chacun d'eux couvre la totalité des phonèmes de la langue japonaise, permettant de transcrire celle-ci, sans avoir recours aux *kanji* (5) et sans que le contenu sémantique ne soit modifié. Les phrases (a), (b) et (c) signifient toutes les trois : « cette personne parle français » (6).

(a) この人はフランス語を話します。
(b) このひとはふらんすごをはなします。
(c) コノヒトハフランスゴヲハナシマス。

Dans le système d'écriture actuel, certains mots sont écrits entièrement en *kanji* (mots conceptuels et patronymes), d'autres entièrement en *kana* (mots de coordination, verbes auxiliaires, démonstratifs, particules grammaticales, etc.), d'autres enfin grâce à une combinaison des deux. Dans ce dernier cas, qui concerne essentiellement les mots variables (verbaux ou de qualité), la racine du mot porteuse de sens est écrite en *kanji* et les *kana* placés à sa suite servent à noter les différents suffixes.

Chaque *kana* étant associé à un son et à un seul, les règles liant écrit et oral sont en ce qui les concerne extrêmement fiables : une fois qu'il connaît les 46 *hiragana* (7), un enfant japonais peut écrire tous les mots qu'il entend, même s'il ne les a jamais vus écrits auparavant. S'il veut, par exemple, écrire *neko* (le chat), il lui suffit de retrouver les signes correspondant aux syllabes

ne et *ko* et il n'y a qu'un seul signe possible pour chacune d'entre elles. Alors que dans le même temps l'enfant français devra, pour écrire chat, avoir auparavant appris que le [ʃ] de chat se transcrit à l'aide des deux lettres c et h, et qu'il y a en plus, à la fin du mot, un t qui ne se prononce pas mais qui s'écrit.

LE LONG APPRENTISSAGE DES *KANJI*

Le système d'écriture japonais mêle donc deux systèmes de transcription radicalement différents : les deux syllabaires *kana*, phonétiques et combinatoires, d'un côté, et de l'autre, les *kanji*, qui représentent chacun un ou plusieurs sens et possèdent en général plusieurs lectures possibles. Bien que sens, son(s) et tracé soient, chez ces derniers, indissociables, le sens associé à chaque caractère l'ayant été de façon arbitraire, la mise en place d'un apprentissage est nécessaire : regarder un *kanji* — même attentivement — ne suffit ni à pénétrer sa signification ni à pouvoir l'oraliser. Comparé à l'apprentissage des *kana* dont la durée est de l'ordre de quelques semaines, la mémorisation (8) de plusieurs milliers de *kanji*, dont aucun des traits qui les composent ne peut être retiré ou ajouté, implique un apprentissage étalé dans le temps, qui n'est à proprement parlé jamais achevé. Elle nécessite également, de la part de l'apprenant, des efforts importants d'où ne peut être exclue une certaine répétitivité. La lecture des *kanji* variant en fonction de l'environnement dans lequel ils apparaissent (*kanji* ou *kana* précédent(s) et/ou *kanji* ou *kana* suivant(s)), il ne s'agit cependant pas que d'une question de mémoire : pour être correct, le décodage phonétique implique aussi une bonne compréhension du sens contenu dans la séquence dans laquelle les *kanji* apparaissent.

Si au Japon comme en Chine, la tâche des enseignants consiste à faire que les enfants prononcent correctement les caractères et parviennent à en extraire le sens, cette tâche se trouve cependant singulièrement compliquée au Japon par la multiplicité des lectures des *kanji* et par le fait qu'un nombre très important d'entre eux partagent la (ou les) même(s) lecture(s). Une grande partie de l'apprentissage de la lecture consistera donc à faire rencontrer aux enfants le même *kanji* dans le plus grand nombre d'environnements différents possible.

Bien que le nombre des *kanji* « officiels » (9) et celui de leurs lectures aient été respectivement limités à 1 945 et à 4 084 (10), un Japonais se doit toutefois de connaître au minimum 3 à 4 000 *kanji* pour pouvoir prétendre accéder « librement » à l'écrit. Un lecteur confirmé pourra cependant à tout moment « tomber » sur un caractère qu'il n'a jamais rencontré auparavant (11).

Comment, dans ces conditions, l'école japonaise parvient-elle à gérer cette complexité et comment apprend-elle à lire à ses élèves ?

LES DIRECTIVES D'ENSEIGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Les matières à enseigner, le nombre d'heures qui doit leur être consacré ainsi que le contenu des programmes sont fixés, pour chacune des six années scolaires de l'école élémentaire, par les Directives d'Enseignement pour l'École Élémentaire (*Shôgakkô gakushû shidô yôryô*) rédigées et publiées par le ministère de l'Éducation nationale japonais. Le nombre d'« heures » de cours (d'une durée de 45 minutes) consacrées à l'enseignement de la langue (*kokugo*) dans les écoles élémentaires est, depuis les directives de 1989 entrées en application à partir de la rentrée 1992, de 306 h pour la 1re année, 315 h pour la 2e, 280 h pour la 3e et la 4e, et 210 h pour les deux dernières. Aucune précision n'est donnée sur la répartition de ces heures entre les différentes activités qui composent la matière *kokugo*, si ce n'est de consacrer 105 h de cours par an à la composition écrite les quatre premières années et 70 h les deux dernières.

La progression concernant les objectifs de lecture peut se résumer de la façon suivante :

	LIRE ET COMPRENDRE	DÉVELOPPER
1re année :	dans les grandes lignes	l'envie de lire par le plaisir pris à lire des textes faciles
2e année :	l'ordre des faits les changements de situation dans chaque scène	l'envie (volontaire et spontanée) de lire des textes faciles
3e année :	les points essentiels	l'envie de lire différents types d'écrits
4e année :	*le sujet du texte et les relations* entre les points importants des différents paragraphes	et élargir le champ des lectures
5e année :	le sujet et les points importants	les connaissances et enrichir les sentiments par la lecture
6e année :	en adaptant sa façon de lire au but poursuivi, au style et à la forme du texte	l'habitude de sélectionner les ouvrages appropriés

En ce qui concerne les signes de l'écrit, la 1re année est consacrée à l'apprentissage des *kana* (notamment celui des *hiragana* qui sont supposés entièrement et parfaitement maîtrisés (lecture et écriture) à la fin de celle-ci) et des premiers *kanji*. Le nombre des *kanji* devant être connus à la fin des six années de la scolarité élémentaire est de 1 006, à raison de 80 pour la 1re année, 160 pour la 2e, 200 pour la 3e et la 4e, 185 pour la 5e et 181 pour la 6e.

La stratégie d'apprentissage des *kanji* retenue peut se résumer en trois mots : « mémorisation », « accumulation » et « substitution » ; « mémorisation » et « accumulation » d'un millier de *kanji* (lecture(s) et écriture) étalées sur six ans et « substitution » progressive des *kanji* étudiés aux *kana*, dans les phrases écrites ou rencontrées par les enfants. C'est la simplicité de la relation phonie-graphie des *hiragana* qui, en rendant possible l'étalement de l'apprentissage des *kanji* dans le temps sans que cet étalement ne soit un obstacle aux activités de lecture, permet de venir à bout de la difficulté inhérente aux *kanji*. L'exemple suivant illustre cette stratégie :

Suivant l'année scolaire, une phrase donnée (0) apparaîtra, dans un manuel ou « sous le crayon » d'un élève, transcrite de la façon suivante :

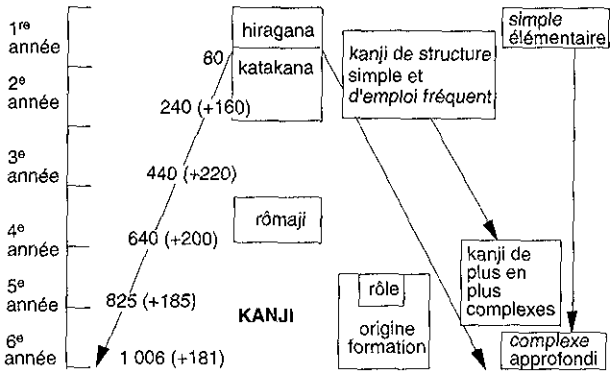
(0) : *Okâsan wa kodomo ni tomotachi to asobu koto o yurusu.*

(La mère autorise son enfant à jouer avec ses amis.)

(1) début de 1re année : おかあさんはこどもにともだちとあそぶことをゆるす。
(2) fin de 1re année : おかあさんは子どもにともだちとあそぶことをゆるす。
(3) fin de 2e année : お母さんは子どもに友だちとあそぶことをゆるす。
(4) fin de 3e année : お母さんは子どもに友だちと遊ぶことをゆるす。
(5) fin de 4e année : お母さんは子どもに友達と遊ぶことをゆるす。
(6) fin de 5e année : お母さんは子どもに友達と遊ぶことを許す。
(7) fin de 6e année : お母さんは子供に友達と遊ぶことを許す。

Le *kanji* 子 étant vu en 1re année, 母 et 友 en 2e année, 達 en 3e année, 逹 en 4e année, 許 en 5e année et 供 en 6e année (liste des directives de 1977).

L'ensemble du processus d'apprentissage des signes de l'écrit peut se résumer de la façon suivante :



Les directives d'enseignement du ministère de l'Éducation imposent une programmation systématique de l'apprentissage de la lecture. Tous les points inclus dans les programmes doivent être traités sans exception et chacun d'entre eux prédéfinit, pour un domaine (caractères, transcription, structure des phrases et des textes, vocabulaire, etc.) ou un savoir-faire donnés, une étape, un palier à franchir dans la maîtrise de ce savoir-faire ou de l'une des compétences qui se rattache au domaine en question.

L'apprentissage des différentes compétences de lecture s'intéresse successivement aux signes de l'écrit, aux mots, aux phrases, aux paragraphes et, pour finir, aux textes dans leur ensemble. Le point de départ est l'apprentissage de la relation phonie-graphie des deux syllabaires, objectif principal de la 1re année. L'acquisition des mécanismes de base (oralisation) est alors privilégiée aux dépens de la recherche du sens. La directive relative à la lecture à haute voix demande de faire « prononcer clairement sans se préoccuper du sens ». Viennent ensuite les premiers *kanji* et la ponctuation de base. On commence également à « s'intéresser » au vocabulaire et à la relation sujet/prédicat. La compréhension visée est celle des « grandes lignes du texte », considérée comme la première étape du processus d'apprentissage de la lecture.

En 2e, 3e et 4e années, l'accent est plus particulièrement mis sur l'acquisition du vocabulaire de base, des règles d'écriture des *kana* (*kanazukai*), de la conjugaison et de la ponctuation. Sur le plan syntaxique, l'organisation de la phrase autour des relations sujet/prédicat et déterminant/déterminé ainsi que l'enchaînement des phrases entre elles sont l'objet d'une étude de plus en plus poussée. La compréhension visée au cours de ces trois années se centre successivement sur l'ordre et la chronologie des faits décrits à partir de ce que les enfants en perçoivent et en retiennent, sur les points essentiels du texte et enfin sur les impressions que les enfants retirent de leur lecture.

À la fin de la 4e année, ainsi qu'en 5e et 6e années, tout en continuant d'augmenter l'étendue — et la diversité — du vocabulaire, on passe de la structure des phrases et de leur enchaînement au sein des paragraphes, à l'enchaînement des paragraphes entre eux et à la structure des textes. Il est recommandé de s'intéresser également au projet et à la technique d'écriture de l'auteur, cette technique étant particulièrement observée dans le but d'être réinvestie par les enfants dans leurs propres écrits. Ceux-ci doivent enfin parvenir à une compréhension « en profondeur » qui prend en compte la personnalité et la façon de penser de l'auteur, ainsi que leurs propres préoccupations de lecteurs et les particularités du support.

LES MANUELS SCOLAIRES

Bien que les directives d'enseignement du ministère de l'Éducation ne parlent nulle part de manuels scolaires, *kyôkasho*, et fassent simplement référence à celui plus vague de *kyôzai*, matériel pédagogique, tous les instituteurs sont tenus d'utiliser un manuel pour chacune des matières qu'ils enseignent. N'importe quel auteur ou n'importe quelle maison d'édition ne peut pour autant publier librement ses propres manuels et seuls peuvent l'être ceux qui ont reçu l'*imprimatur* du ministère de l'Éducation ou ceux édités par le ministère lui-même. Tous les manuels sont distribués gratuitement aux enfants pendant toute la durée de la scolarité obligatoire, mais leur choix, déjà limité aux séries des seules maisons d'édition autorisées (12), ne relève ni de l'instituteur, ni de l'école, mais (à quelques exceptions près)

d'une décision de l'autorité éducative locale, préfectorale ou municipale. Chaque préfecture est divisée en zones géographiques à l'intérieur desquelles les mêmes séries de manuels (une par matière) sont choisies, conjointement, pour toutes les écoles qui en font partie.

Si ces directives d'enseignement ne traitent ni de la pédagogie à appliquer, ni des apprentissages à mettre en place pour parvenir à la réalisation des objectifs qu'elles visent, les instituteurs ne sont pas pour autant libres de conduire leur classe comme ils l'entendent. L'obligation qui leur est faite d'utiliser les seuls manuels autorisés revient en effet à leur imposer à tous une méthode unique : celle des manuels. Un simple coup d'œil à la programmation des leçons proposées par ces ouvrages permet de comprendre combien ces manuels (et les instructions qui les accompagnent) renforcent le caractère synthétique de l'enseignement de la lecture : au nombre d'heures de cours de langue prévu par les programmes, correspond, pour chaque année, un nombre équivalent de leçons dont le contenu est fixé de façon à ce que, à la fin de l'année, tous les points apparaissant dans les directives aient bien été étudiés et toutes les pages du manuel... utilisées.

UNE DÉMARCHE « TRADITIONNELLE »

La démarche d'apprentissage retenue par le ministère de l'Éducation japonais est donc rigoureusement synthétique, « traditionnelle », et elle ne tient guère compte des acquis les plus récents de la recherche en matière de lecture (13). Les directives officielles établissent une séparation très nette entre « lire » et « apprendre à lire », principalement dans les petites classes où l'acquisition des mécanismes prime sur les activités de lecture. Aucune référence à des exercices de lecture en situation « vraie » n'apparaît dans ces directives, pourtant par ailleurs extrêmement détaillées : avant de lire, il faut apprendre à lire et apprendre à lire consiste à maîtriser progressivement différents mécanismes dont l'étude a été soigneusement étalée dans le temps des plus simples aux plus complexes, avec le souci de bien procéder par paliers et de rendre ainsi l'apprentissage plus « facile ».

L'accès au sens se fait par déchiffrage de l'écrit et la possibilité de construire du sens directement à partir de la perception visuelle d'un texte n'est apparemment jamais envisagée (même en ce qui concerne les *kanji*, ce qui est pour le moins surprenant). Il n'apparaît nulle part que « lire, c'est comprendre », l'acte de lire n'étant d'ailleurs jamais clairement défini. Pour les responsables de l'éducation japonais, seule la maîtrise successive des différentes compétences de lecture permet d'améliorer progressivement la capacité de lire et de comprendre des enfants. Aucune référence n'est faite à ce que Frank Smith appelle par exemple « la théorie du monde que l'on a dans sa tête » (Smith, 1986) et à la nécessité qui en résulte de s'appuyer sur le vécu des enfants et d'élargir le champ de leurs expériences : en 1re année, ce ne sont pas des supports de lecture proches de leur vécu qu'il est demandé d'utiliser, mais des « textes faciles à lire » (14).

Si, dans les pays occidentaux, les tenants des différentes méthodes de lecture sont aujourd'hui au moins d'accord pour dire qu'aucune méthode de lecture ne fonctionne pour tous les enfants en même temps et que c'est en dernier ressort à l'enseignant de trancher en fonction des réalités de sa classe, au Japon en revanche (où ce genre de querelle n'a pas cours), ce point de vue relève de l'hérésie et de la provocation. C'est en effet un souci totalement opposé qui anime les responsables de l'éducation de ce pays et qui fonde leur pédagogie, puisque leur volonté affichée est de parvenir à ce que tous les enfants d'une même classe et toutes les classes d'un même niveau, d'une même école, d'une même zone géographique et, dans l'absolu, du pays tout entier, progressent d'un même pas et reçoivent un enseignement le plus identique possible. La latitude laissée aux enseignants, sinon de choisir leur méthode, du moins d'adapter celle qui leur est imposée à la réalité de leur classe y est des plus réduites, pour ne pas dire inexistante.

UNE PÉDAGOGIE CONTRAINTE

Au sein d'une école, tous les instituteurs chargés des classes d'un même niveau sont tenus de se concerter afin de coordonner leurs différentes activités, ainsi que leur progression vis-à-vis des programmes. C'est également dans ces réunions de synthèse quotidiennes que se décident le contenu des leçons et leur déroulement. Le poids

de l'expérience (l'âge) et plus encore celui de l'ancienneté dans l'école (et non dans l'enseignement en général) jouent un rôle très important au *moment des prises de décisions*. Une fois la marche à suivre définie, les enseignants dont l'avis diverge n'ont pas d'autre choix que de se plier à la décision commune, souvent sur des points aussi sensibles que le choix d'une « méthode », d'une démarche, d'un contenu ou d'un rythme, et de l'appliquer dans leur classe. *C'est là la conséquence du principe qui veut que* tous les enfants d'une même année scolaire reçoivent, quelle que soit la classe à laquelle ils appartiennent, un enseignement identique sur le fond et sur la forme. Ainsi n'est-il pas rare, si l'on se promène dans les couloirs d'une école japonaise, de voir, quelle que soit la matière enseignée, la même leçon, faite au même moment, avec le même matériel pédagogique, dans toutes les classes d'un même niveau.

Programmes très chargés qu'il faut absolument « boucler » dans l'année, manuels imposés, organisation très hiérarchisée du fonctionnement interne de l'école qui oblige à se plier à des choix que l'on n'approuve pas forcément, obligation d'en référer aux autres enseignants du même niveau pour la mise en place de toute activité spéciale non programmée en commun (avec le risque de s'entendre dire que l'on ralentit ou que l'on perturbe le programme !), nécessité d'amener tous les élèves au même niveau à la fin de l'année (ce qui implique, à la fois, d'en « pousser/traîner » certains, mais aussi, par la force des choses, d'en « freiner » d'autres), étroite surveillance des parents quant à l'accomplissement des programmes, découpage assez rigide de l'emploi du temps qui oblige à prévoir des activités dont la durée ne peut excéder (ni être par trop inférieure à) 40 ou 45 minutes, nombre très élevé d'enfants par classe (35 à 40), etc., les contraintes qui pèsent sur les instituteurs japonais sont très lourdes. Elles conditionnent complètement leur enseignement et enferment leur pratique pédagogique dans des limites très strictes dont ils ne peuvent que très difficilement s'extraire.

Toutes ces contraintes sont bien sûr plus ou moins fortes suivant les écoles et plus ou moins « subies » suivant la personnalité des enseignants. Elles jouent cependant un rôle très important dans l'apprentissage de la lecture et ne peuvent être ignorées, car elles touchent à ce qui apparaît tout de même aujourd'hui comme le plus essentiel : la possibilité d'adapter l'apprentissage aux capacités réelles des enfants et à leurs besoins.

LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

De fait, les instituteurs japonais suivent scrupuleusement la progression et le contenu des directives du ministère.

Le premier trimestre de la 1re année est consacré à l'apprentissage des *hiragana*, que 90 % des enfants connaissent pourtant déjà avant même leur entrée à l'école élémentaire (15) et qui leur sont (re) présentés un par un (ou deux par deux) au cours de leçons se déroulant toutes sur un même modèle qui n'est pas sans présenter certaines analogies avec la méthode de Cuissart en vigueur en France à la fin du XIXe siècle : une leçon = un son + le signe correspondant et son tracé, combinaison avec les signes déjà étudiés, importance de la lecture associée à l'écriture, exercices d'imitation ou de répétition, fréquentes leçons de récapitulation, etc. À la veille des vacances d'été, soit après trois mois de ce régime (la rentrée a lieu au Japon en avril), la grande majorité des enfants des classes de 1re année (âgés donc de 6 ans) est capable de s'exprimer par écrit à l'aide de phrases ou de petits textes rédigés dans un japonais « correct » et compréhensible par tous, ainsi que de lire/déchiffrer n'importe quel texte écrit en *hiragana*.

Si le premier trimestre de la 1re année s'articule essentiellement autour de l'apprentissage des *hiragana* et du développement de l'envie de lire chez les enfants (sans cependant qu'aucun texte ne leur soit donné à lire : quand un texte se présente, c'est en général l'enseignant qui le lit), les deux trimestres restants sont consacrés à l'apprentissage du second syllabaire et des premiers *kanji*, ainsi qu'aux activités de lecture dont les textes servent de support à l'étude de ces derniers. Les séquences sont, là aussi, bâties sur le même modèle et présentent toutes les points communs suivants : le support est une histoire du manuel, les enfants ont « préparé » la leçon/le texte à la maison et beaucoup d'entre eux le connaissent par cœur, la leçon débute et se termine par la lecture à haute voix par toute la classe de la partie du texte étudiée — voire du texte dans

son entier —, la lecture à haute voix collective ou individuelle du mot ou de l'expression étudiés est une pratique très fréquente tout au long de la séquence, le tableau est toujours utilisé de la même façon, etc. Ce qui est écrit au tableau durant les leçons de lecture (et plus généralement de langue) est toujours présenté de la même façon, qui est celle que l'on retrouve, identique, dans toutes les classes de la 1re à la 6e année et qui est aussi celle des tests, des carnets d'exercices, ainsi que celle des cahiers des enfants, qui prennent très rapidement l'habitude, dès cette 1re année, de recopier tel quel ce que le maître écrit au tableau.

La 1re année voit ainsi se mettre en place ce que l'on pourrait appeler une « méthode » de travail concernant l'étude des signes et les leçons de lecture. L'objectif est de faire acquérir aux enfants un certain nombre d'habitudes et de réflexes dans leur façon d'étudier en classe ou à la maison (notamment pour ce qui est des *kana* puis des *kanji*) et de fixer (ou de figer ?) les leçons de lecture dans un cadre général (structure, déroulement des leçons et habitudes de travail) qui ne variera guère au cours des cinq années suivantes.

Pour les Japonais, un enfant « sait lire » dès qu'il maîtrise parfaitement les *kana* et qu'il a commencé à apprendre les premiers *kanji*. Ce n'est qu'à partir du moment où s'est enclenché le double processus de mémorisation/accumulation et de substitution des *kanji* qu'il est mis en présence d'écrit : avant, ce n'est pas la peine puisqu'« il ne sait pas lire ». Une différence très nette est ainsi faite entre « savoir lire » et « connaître les *kanji* ». Si l'étude de ces derniers s'étale sur toute une vie, « savoir lire » en revanche apparaît aux parents et aux enseignants japonais comme quelque chose qui peut — et doit — être rapidement et définitivement achevé.

Les deux processus d'apprentissage concernant les *kanji* et la lecture, qui se sont mis en place en 1re année, se poursuivent sans interruption pendant les cinq années suivantes. On assiste cependant à une sorte d'« accélération » de ces processus à partir de la 4e année, les *kanji*, jusque-là étudiés un par un pendant les heures de langue, relevant à présent entièrement du travail personnel des enfants. L'instituteur établit en général, pour chaque semaine, une liste d'une dizaine de *kanji* que ceux-ci doivent étudier chez eux. Le travail qui leur est demandé est exactement le même que celui qui était, jusqu'à la 3e année, accompli en classe dans le cadre des leçons de langue, dictionnaires et cahiers d'exercices spéciaux remplaçant l'enseignant. Pour chaque nouveau *kanji*, les enfants doivent vérifier son origine et l'ordre du tracé de ses traits, chercher ses différentes lectures ainsi que des exemples de mots composés dans lesquels il apparaît et, pour finir, écrire une ou deux phrases à l'aide de certains de ces mots. Sans oublier des « colonnes » et des « colonnes » d'écriture.

Même si une heure par semaine reste encore consacrée aux *kanji* (ceux-ci y sont étudiés sous leurs aspects les plus généraux : « familles » de *kanji*, clés, valeur sémantique des éléments qui les composent, etc.), l'école n'apparaît plus toutefois, à partir de ce moment-là, que comme un lieu de « vérification » de la bonne marche du processus d'apprentissage. Les contrôles se font le plus souvent à l'aide de petits tests quasi quotidiens, très courts et très rapides, « glissés » dans les cinq dernières minutes de la journée. Des tests du même type mais plus conséquents ont lieu une ou deux fois par mois et les enfants s'auto-contrôlent, régulièrement, à l'aide d'exercices achetés dans le commerce et faits « en batterie », des dizaines et des dizaines de fois.

La « mécanique » d'apprentissage des *kanji* mise en place en 1re année et rôdée pendant les deux années suivantes sous le contrôle de l'enseignant jusqu'à devenir un réflexe (ou une routine) à l'apparition de chaque nouveau caractère, fonctionne maintenant toute seule et permet aux enseignants des grandes classes de se décharger de cet enseignement sur le travail personnel des enfants, avec la certitude que celui-ci sera correctement accompli (le rôle des parents et surtout des *juku* (16) étant extrêmement important à ce niveau du processus d'apprentissage).

Quant aux leçons de lecture proprement dites, le vécu des enfants n'y est guère pris en compte et toute dimension d'expérience en est toujours totalement — ou peu s'en faut — absente. L'évaluation de la compréhension s'y fait également au travers de la pratique extrêmement fréquente de tests qui reposent essentiellement sur des exercices consistant à expliquer des mots par d'autres mots, des phrases par d'autres phrases, sans que la dimension d'action (lire = agir/réagir) ou les variations langagières relatives aux différents supports de lecture ne soient prises en compte, l'ac-

tivité de lecture n'étant envisagée qu'au travers des manuels. L'accès au sens contenu dans les textes repose sur les explications de l'instituteur ou sur celles d'un ou deux enfants — à condition qu'elles aient reçu l'approbation de celui-ci — et ne relève que très rarement de l'enfant lui-même (17).

Qu'il s'agisse de l'enseignement des signes de l'écrit ou des leçons de lecture, les enseignants se retrouvent enfermés dans une démarche de type « transmissif » et leur rôle se limite à celui de simples « intermédiaires » entre les directives et des enfants maintenus dans une attitude réceptrice et passive. Leur pratique pédagogique renforce elle aussi un peu plus encore le caractère synthétique de l'apprentissage de la lecture mis en place par les directives d'enseignement du ministère. Quant à l'homogénéité, à la continuité et à l'uniformité de ces pratiques (quelles que soient, encore une fois, l'année scolaire, la classe ou l'école), elles apparaissent bien comme l'un des aspects les plus caractéristiques — et les plus singuliers — de l'apprentissage de la lecture au Japon.

DES RÉSULTATS À NUANCER

Chacun trouvera dans la façon dont est mené l'apprentissage de la lecture au Japon de quoi conforter son opinion en matière de lecture : les tenants des méthodes traditionnelles y verront la confirmation de l'efficacité de ces dernières et leurs adversaires les limites et les défauts de ces mêmes méthodes. Pour les premiers, notre présentation paraîtra sans doute sévère au regard des succès du système éducatif japonais en matière de lutte contre l'illettrisme (18). N'a-t-on pas avec le Japon un pays où, enfin, tout le monde sait lire et où les problèmes d'apprentissage de la lecture sont inconnus ?

La réalité, pour peu que l'on se mette par exemple à l'écoute des instituteurs, est cependant quelque peu différente du discours officiel et des échos qui nous parviennent régulièrement au travers des médias. Si tous les enseignants que nous avons rencontrés ne sont pas allés jusqu'à affirmer, comme cette institutrice de 5e année, qu'« en fait très, très peu savent vraiment lire », tous ceux de 5e ou 6e année avec qui nous nous sommes entretenu ont en revanche fait état de problèmes au niveau de la compréhension (« ils peuvent lire mais pas comprendre »), l'un d'entre eux laissant même tomber sur un ton désabusé : « Les enfants n'aiment pas les *kanji*, ils n'aiment pas les manuels non plus, et pourtant il faut bien faire avec ! ».

Le rejet massif dont font l'objet les leçons de langue de la part des enfants est attesté par toutes les enquêtes qui portent sur la façon dont ceux-ci apprécient les différentes disciplines du programme : la « langue japonaise » y est régulièrement citée parmi les trois matières les plus détestées, tous niveaux confondus. Caractère monotone et répétitif des leçons, nombre trop élevé de *kanji* à étudier, surcharge de travail pour les enfants et caractère mécanique de celui-ci, aspect rébarbatif des manuels, usage abusif de tests qui dévoient la finalité de la langue, etc., le constat dressé par certains spécialistes japonais eux-mêmes (Iwanabe,1988) est sévère. Le ministère de l'Éducation est d'ailleurs tout à fait conscient de cette situation, puisqu'on ne compte plus ses publications relatives à la façon de vaincre l'ennui et le manque de motivation que l'ensemble des pratiques utilisées développe chez les écoliers. Pour les responsables japonais, le problème ne se situe cependant pas au niveau des pratiques elles-mêmes, qui ne sont jamais remises en cause puisqu'elles permettent à tous de savoir lire, mais au niveau (plus vague) du peu d'entrain ou du manque d'enthousiasme que suscite l'acte de lire aujourd'hui (Sakamoto,1992).

À côté des constatations « subjectives » des enseignants, des enfants ou encore de certains spécialistes, deux études permettent de se faire une idée un peu plus précise du niveau de lecture réel des enfants japonais et des résultats de la méthode utilisée.

La première est une enquête du ministère de l'Éducation réalisée afin d'évaluer les connaissances et les capacités des enfants de 5e et 6e années, dont les résultats furent publiés en 1984 (Atami et al., 1984). La partie concernant la langue japonaise était divisée en trois domaines : compréhension (texte narratif et texte explicatif), expression et maîtrise des *kanji*. À chaque article des directives d'enseignement du ministère correspondait au moins une question, et les exercices destinés à vérifier la compréhension se présentaient tous sous la forme d'un texte, suivi de

questions à trous ou à choix multiples nécessitant des réponses très brèves. Les résultats concernant la lecture montrèrent que la compréhension générale d'un texte littéraire, de son sujet, du caractère de ses personnages et des scènes décrites était bonne, mais que la capacité des enfants à saisir d'une façon correcte et précise les faits dans leurs détails, ainsi que la pensée de l'auteur, ou encore la façon dont le texte était agencé était faible. Les résultats des exercices de compréhension présentaient un taux de réussite moyen d'un peu plus de deux sur trois. Soit, en d'autres termes, que presque un enfant sur trois n'avait pu répondre correctement, que ce soit en 5e ou en 6e année. Les *kanji* étaient par contre bien maîtrisés par l'ensemble des enfants, les exercices s'y rapportant obtenant les taux de réussite les plus élevés.

Cette enquête, bien que très proche des directives du ministère et se présentant sous une forme extrêmement « scolaire » — il s'agissait plus d'une enquête sur le taux de réussite des enfants vis-à-vis de chacun des articles des directives que d'une étude tentant de cerner leurs capacités réelles de compréhension d'un texte — laissait donc cependant apparaître l'existence, chez certains écoliers japonais, de difficultés certaines au niveau de la compréhension.

L'ÉTUDE TRANSCULTURELLE DE H. STEVENSON

La deuxième étude est celle de l'équipe du professeur Harold W. Stevenson de l'Université du Michigan qui a abordé la question au travers d'une étude transculturelle des performances en lecture d'enfants américains, japonais et taïwanais de 1re et 5e années, ces trois nationalités ayant été retenues en raison de la nature différente des systèmes d'écriture utilisés (Stevenson et al., 1986). Le test reposait sur un relevé systématique des mots, des structures grammaticales et des textes (sujets/contenus) apparaissant dans les manuels du cycle élémentaire de chacun des pays et était d'une difficulté comparable dans les trois cas.

Les résultats obtenus montrent que 56,6 % des enfants américains et 85,6 % des enfants japonais atteignent, en 1re année, un niveau de lecture supérieur à leur année scolaire, qu'il y a, dans les deux pays, des enfants qui, dès la 1re année, possèdent un niveau de lecture de 4e, de 5e, voire même de 6e année, enfin, plus étonnant, qu'il y a un grand nombre d'enfants de 5e année, américains *et* japonais, dont le niveau de lecture est inférieur à celui de leur année scolaire.

Parmi les 100 plus hauts scores en lecture-compréhension, on trouve, pour la 1re année, 32 Américains et 25 Japonais et parmi les 100 plus bas, 56 Américains et 9 Japonais. Dans les textes chargés de sens, la présence des *hiragana* avantage indubitablement les enfants japonais et explique leur très faible représentation parmi ceux ayant le plus de problèmes de compréhension. Cet avantage semble cependant perdu en 5e année puisque si on trouve toujours 24 Japonais parmi les 100 meilleurs scores, leur nombre passe de 9 à 35 parmi les 100 plus bas (les enfants américains étant sur-représentés, à la fois parmi les scores les plus hauts (55) et parmi les plus bas (47)).

Si ces résultats confirment le fait que les enfants japonais connaissent très tôt les *kana* et qu'ils sont capables de lire des textes simples à haute densité de *hiragana*, tels ceux des manuels de 1re année, il montre également que, lorsque la densité de *kanji* devient plus forte, ces enfants ont non seulement des difficultés de déchiffrage mais aussi de compréhension. L'avantage des *hiragana* est évident, mais les problèmes qu'entraîne leur présentation au tout début de la scolarité le sont tout autant : pourquoi, peut se demander un enfant japonais, s'efforcer de mémoriser des signes aussi complexes que les *kanji*, quand tout peut être écrit en *hiragana* ? Les enfants chinois ne se posent jamais cette question, car sans une bonne connaissance des caractères aucun texte ne leur est accessible.

Cette étude montre enfin que parmi les lecteurs pauvres de 5e année 8 % des enfants japonais et 3 % des américains sont incapables de faire les exercices des niveaux 3 et 4, ce qui signifie, selon les critères retenus, que leur niveau de lecture ne dépasse pas celui d'enfants de trois ans plus jeunes.

Les résultats de cette étude vont donc à l'encontre de l'idée qui veut que les problèmes de lecture soient inexistants chez les enfants japonais, et que cette absence de problèmes soit notamment due à la nature du système orthographique japonais (Makita, 1968 ; Martin, 1973 ; Yamaguchi, 1993). Comme le souligne H. Stevenson dans sa conclusion, *il y a* des enfants japonais qui ont

de sérieuses difficultés pour apprendre à lire, et les problèmes qu'ils rencontrent sont au moins aussi importants que ceux des enfants américains.

Les résultats de cette enquête, diffusés au Japon en 1984, y furent accueillis avec suspicion et ses conclusions rejetées (notamment les 8 % de lecteurs en difficulté) sous prétexte qu'elles ne provenaient pas de tests de lecture standards mais d'une étude « orientée » et que la définition des troubles de lecture n'était de toute façon pas la même dans les deux pays (Sakamoto, 1992). Affaire d'État depuis la fin du siècle dernier, l'enseignement de la lecture a ainsi acquis, au Japon, un caractère tabou qui empêche, aujourd'hui, toute critique. Dire qu'il y a des problèmes au niveau de l'enseignement de la lecture est mal vu, même si par ailleurs on ne remet pas du tout en cause le fait que le Japon offre, en ce qui concerne le niveau de lecture de sa population, une situation que pourraient lui envier la plupart des autres pays industrialisés. Le succès de l'enseignement de la lecture étant considéré comme celui du système scolaire, remettre en cause celui-là revient donc à contester celui-ci, ce qui, pour les responsables officiels de l'éducation de ce pays, est tout à fait inacceptable (19).

Quels que soient les mérites réels du système éducatif, il reste cependant difficile de croire en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture : 1) que la nature particulière du système d'écriture japonais impose que tous les enfants parviennent à l'écrit par le même cheminement et au même moment et 2) que la seule méthode possible soit aussi systématique, mécanique, en un mot traditionnelle, que celle qui est effectivement en vigueur. Que la nature des *kanji* nécessite un étalement de leur apprentissage dans le temps et, dans une certaine mesure, des exercices répétitifs de copie nécessaires à leur mémorisation, cela est évident, mais pour le reste, la méthode relève d'un choix éducatif du ministère de l'Éducation japonais. Un choix dont les raisons ne sont jamais vraiment explicitées, mais qui est en revanche toujours présenté comme s'il était le seul possible.

Sakamoto T. et Makita K. (1973) attribuent les bons résultats de leur pays en matière d'apprentissage de lecture : 1) à la nature des *kana* qui facilite l'apprentissage, 2) aux neuf années de scolarité obligatoire d'un système scolaire rigoureusement organisé, 3) à l'abnégation des parents et à leur volonté d'éducation, 4) à l'existence de matériaux de lecture de qualité bon marché, et 5) au succès des campagnes nationales d'encouragement à la lecture. Si l'ordre d'importance et le rôle respectif de ces différents facteurs peut être discuté, la présence des trois derniers points montre bien en tout cas que l'on ne peut attribuer à l'école seule le mérite de ces bons résultats. Celle-ci n'apparaît en effet — et c'est malheureusement un point que nous ne pourrons pas développer ici — que comme l'un des éléments d'un ensemble bien plus vaste, qui comprend la famille, les *juku*, un environnement sursaturé d'écrit et, dans une certaine mesure, la société tout entière, tous tournés, le plus souvent inconsciemment, ou plus exactement naturellement, vers l'apprentissage de la lecture et qui placent les enfants dans des conditions optimales de réussite (20). Aussi n'est-il sans doute pas exagéré de dire que, non seulement l'apprentissage de la lecture par les enfants japonais ne se limite pas au seul cadre de l'école, mais qu'il semble même, pour beaucoup d'entre eux, s'effectuer en dehors de celui-ci, l'école n'apparaissant plus alors pour ces enfants que comme un lieu de vérification du bon déroulement de l'apprentissage. Le bain d'écrit et de lecture dans lequel vivent les petits Japonais depuis leur naissance compenserait ainsi par ses sollicitations permanentes — du moins peut-on en faire l'hypothèse — la rigidité de la méthode utilisée dans les écoles et permettrait, au bout du compte, à chacun d'aller vers la lecture « à son rythme ». Considérée sous cet angle la situation japonaise pourrait bien être extrêmement riche d'enseignements pour nos pays.

Comme le note judicieusement Benjamin Duke (1986 : 62) : « (...) L'école toute entière est impliquée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les instituteurs le prennent très au sérieux. Les *PTA* [*Parents Teachers Associations*] insistent sur cet apprentissage et les parents en attendent beaucoup. Les frères et sœurs aînés le consolident. Le ministère de l'Éducation le règle par décret. L'industrie dépend de lui. Il y a, si l'on veut, une perpétuelle campagne nationale en faveur de l'apprentissage de la lecture qui s'autogénère ainsi au Japon, même si personne dans ce pays à l'exception des étrangers ne la décrirait comme telle. Pour les Japonais tout cela semble naturel. L'enfant, sans qu'il en ait conscience, est plongé dans cette campagne. À tel point, si l'on peut dire, qu'il semble difficile à un petit Japonais de ne pas apprendre à lire et à écrire (...) ».

Il reste qu'on peut alors se demander pourquoi la politique d'alphabétisation de masse, qui est au

Japon, depuis plus de cent ans, l'objectif prioritaire des responsables de l'éducation et que d'aucuns affirment pleinement — et depuis longtemps — achevée et réussie, n'a jamais été remplacée par une politique plus ambitieuse qui, s'appuyant sur cet acquis, privilégierait, pour schématiser, la « qualité » plutôt que la « quantité » et avec laquelle ce serait vraiment l'enfant qui apprendrait à lire, qui s'approprierait la lecture, et non celle-ci qui lui serait enseignée. À moins qu'il n'y ait pas que la lecture en jeu et que la réponse à notre interrogation ne soit à chercher — au moins en partie — dans le fait que « le but principal de l'enseignement de la lecture au Japon n'est pas seulement de faire que les enfants sachent lire, mais aussi d'insister sur la compréhension de la moralité des histoires [lues] et de favoriser un développement sain de leur personnalité » (Makita et Sakamoto, 1973) (21).

Christian Galan
Département de Japonais
EURED-CREFI
Université de Toulouse-le Mirail

NOTES

(1) Trois si l'on inclut le *rômaji* (l'alphabet latin) qui apparaît également dans l'écrit japonais, au même titre que les chiffres arabes.

(2) Pour une présentation de la langue et de l'écriture japonaises voir Fujimori, Origas (1979), Tamba (1986), Wlodarczyk et al. (1982), Alleton (1974), etc.

(3) Il est à noter par ailleurs que, contrairement à ce que l'on croit encore trop souvent, chaque mot japonais ou chinois n'est pas obligatoirement représenté par un caractère isolé : connaître trois mille caractères permet, en les combinant, d'écrire beaucoup plus que trois mille mots.

(4) Voir les travaux de Tzeng, Hung et Wang (Lee et al., 1986). Voir aussi Hatano et al. (1981), ou encore Saito (1981). Les travaux du neuropsychologue Sasanuma (1975) offrent également une approche extrêmement intéressante.

(5) La lecture devient cependant dans ce cas plus incertaine, le lecteur n'ayant plus le tracé des *kanji* pour différencier les très nombreux homophones existant dans la langue japonaise. D'autre part, moins il y a de *kanji* dans un texte, plus sa lecture est lente, l'œil n'accrochant plus sur les « taches » plus sombres des mots-clés écrits en *kanji*. Ce sont là deux des raisons qui ont fait que les Japonais n'ont jamais abandonné les *kanji* pour les remplacer par les seuls *kana* ou par l'alphabet latin.

(6) La phrase (a) est la plus « normale » sous la plume d'un adulte qui n'écrira jamais la phrase (b) telle quelle, sauf s'il la destine à un enfant. Quant à la phrase (c) bien que déchiffrable par n'importe quel Japonais, elle apparaitrait pour le moins incongrue dans un énoncé courant, les *katakana* ayant en japonais moderne un nombre bien précis d'utilisations : mots et noms propres d'origine étrangère autre que chinoise, mise en valeur (italique), onomatopées, télégrammes, etc.

(7) Plus quelques règles très simples concernant la transcription des sons complexes : allongements, diphtongues, sons voisés et assimilés, etc.

(8) Cette mémorisation est cependant facilitée par le fait que chaque *kanji* n'est pas une organisation de traits unique mais se compose d'un ou plusieurs éléments de caractères dont le nombre total n'excède pas quelques centaines (Alleton,1974).

(9) C'est-à-dire ceux utilisés dans les publications officielles et dont l'étude est imposée au cours des neuf années de la scolarité obligatoire (école élémentaire + collège). Liste à laquelle il faut ajouter les quelque 150 *kanji* autorisés pour les prénoms.

(10) Il s'agit de la liste des *jôyô kanji* (caractères d'usage permanent) de 1981 qui actualisait et augmentait celle des *tôyô kanji* (caractères d'usage courant) publiée en 1946.

(11) Les dictionnaires de *kanji* ordinaires comportent environ 10 000 entrées, les plus exhaustifs 50 000.

(12) Les maisons d'éditions autorisées à publier des manuels de langue pour l'école élémentaire sont au nombre de six et leurs produits sont extrêmement proches, pratiquement interchangeables.

(13) Voir Smith (1986), Downing et Fijalkow (1990), etc.

(14) Cette conception de l'apprentissage de la lecture est en fait très proche de celle qui a prévalu en France de 1923 à 1970 et qui apparaissait dans les instructions officielles de cette période formulée ainsi : « la lecture courante (...) consiste en un déchiffrage, l'articulation avec le sens est reportée aux grandes classes où l'on accède à la lecture expression ».

(15) La simplicité de la relation phonie-graphie des *kana* fait que, contrairement à ce qui se passe chez nous, les parents japonais — les mères surtout — se sentent tout à fait capables de l'enseigner à leurs enfants dès avant leur entrée à l'école élémentaire. Les différentes enquêtes qui ont été menées montrent ainsi qu'une majorité d'enfants connaît les *hiragana* dès quatre ans et a donc accès très tôt à toute la littérature enfantine écrite uniquement à l'aide de ces derniers (encore que les enquêtes montrent que tous les enfants qui connaissent les *hiragana* ne sont pas pour autant capables d'aller plus loin qu'un simple déchiffrage). À la veille de l'entrée à l'école élémentaire, 90 % des enfants savent « lire » les *kana* et nombre d'entre eux sont déjà parvenus à un très bon niveau de lecture (Muraishi, 1972, 1976).

(16) « Écoles d'après l'école », où les écoliers se rendent pour consolider ce qu'ils voient à l'école publique ou, le plus souvent, pour prendre de l'avance sur les programmes. Ces écoles sont privées, payantes et les méthodes qui y sont employées sont des plus traditionnelles. Le « par cœur » y est roi et leur objectif à long terme n'est pas d'éduquer ou de former, mais de préparer aux examens. Leur taux de fréquentation augmente proportionnellement au niveau d'études des enfants.

(17) On trouvera chez Makita et Sakamoto (1973) une présentation théorique des différentes pratiques pédagogiques en lecture. Pour le compte rendu de leçons de lecture à l'école élémentaire, voir Galan (1991).

(18) Face aux 0,7% ou 1% d'illettrés que les responsables de l'éducation japonais s'attribuent généralement, certains

spécialistes tel Motoki Ken de l'Université d'Ôsaka estiment toutefois que « l'idée reçue selon laquelle plus de 99 % des Japonais savent lire est sans fondement » (*Japan Times*, 10 mai 1990), et réclame la réalisation d'une étude officielle d'envergure nationale qui mette fin à toute les spéculations ayant cours sur le sujet. Pour Motoki Ken, réalisée dans les mêmes conditions que celle qui a permis de montrer qu'en France, un Français sur cinq avait de sérieuses difficultés avec l'écrit, cette étude permettrait très certainement de montrer que le même problème se retrouve, identique, au Japon. Sur la question de l'illettrisme au Japon, voir Sakai (1993) et Galan (1995 b).

(19) Pour une bonne présentation de la question éducative japonaise, voir Horio (1993).

(20) Voir Galan (1995 a).

(21) Pour l'étroite relation qui existe au Japon entre l'enseignement de la morale et l'enseignement de la langue, voir Gerbert (1993).

BIBLIOGRAPHIE

ALLETON V. (1974). — **L'écriture chinoise**, Que sais-je ? n° 1374, Paris, PUF.

ATAMI N., WATANABE T., HONDÔ H. (1984). — **Shôgakkô tasseido chôsa o ikasu jûgyôkaizen — kokugokahen** [Quels enseignements tirer de l'enquête sur les performances des élèves de l'école élémentaire afin d'améliorer la pratique pédagogique — Langue Japonaise], Tôkyô, Meijitosho.

DOWNING J., FIJALKOW J. (1990). — **Lire et raisonner**, *Toulouse, Privat.*

DUKE B. (1986). — **Lessons for Industrial America — The Japanese School**, New York, Praeger.

FUJIMORI B. — Japon : la langue, **Encyclopedia Universalis**, Corpus 12, Paris.

GALAN C. (1991). — **L'apprentissage de la lecture au niveau du cycle élémentaire du système éducatif japonais**, mémoire de maîtrise non publié, INALCO Département Corée-Japon, Paris.

GALAN C. (1995). — L'importance de l'« environnement » dans l'apprentissage de la lecture au Japon, **Psychologie et Éducation**, n° 20.

GALAN C. (1995). — Lecture et illettrisme : l'exception japonaise, discours et réalité, In **Japon pluriel**, Éditions Philippe Picquier.

GERBERT H. (1993). — Lessons from the *Kokugo* (National Language) Readers, **Comparative Education Review**, vol.37, n° 2.

HATANO G., KUHARA K., ARIYAMA M. (1981). — *Kanji* Help Readers of Japanese Infer the Meaning of Unfamiliar Words, **The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, Volume 3, n° 2.

HORIO T. (1993). — **L'éducation au Japon**, Paris, CNRS Sociologie.

IWANABE T. (1988). — ***Daisuki kokugo*** [*Langue japonaise chérie !*], Tôkyô, Ôtsuki shoten.

KURASAWA. (1962). — Reading Instruction in Japan, **The Reading Teacher**, n° 16.

LECLERCQ J.-M. (1983). — **Le Japon et son système éducatif**, Paris, La Documentation Française.

LECLERCQ J.-M. (1984). — **Éducation et société au Japon**, Paris, Anthropos.

LEE S.-Y., STIGLER J.W., STEVENSON H.W. (1986). — Beginning Reading in Chinese and English, In **Learning to Read : Cognitive Universals and Cultural Restraints**, Hillsdale, NJ : Erlbaum, Foorhan B. & Siegel A. Eds.

LEE S.-Y., ICHIKAWA V., STEVENSON H.U. (1987). — Beliefs and Achievement in Mathematics and Reading : a Cross-National Study of Chinese, Japanese and American Children and their Mother, **Advances in Motivation and Achievement : Enhancing Motivation**, Volume 5, Jai Press Inc.

MAKITA K. (1968). — The Rarity of Reading Disability in Japanese Children, **American Journal of Orthopsychiatry**, n° 38.

MAKITA K., SAKAMOTO T. (1973). — Chapter 21 : Japan, In John Downing, **Comparative Reading**, New York, Toronto, The Macmillan Company.

MARTIN S.E. (1973). — ***Learning to Read : Why Taro Finds it Easy but Johnny Finds it Hard***, paper presented at the Second Japan-U.S. Joint Sociolinguistic Conference, Tôkyô.

Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan (1983). — ***Course of Study for Elementary Schools in Japan,*** Tôkyô, Educational and cultural exchange division, UNESCO and international affairs department, Science and international affairs bureau.

MURAISHI S. (1972). — **Acquisition of Reading Japanese Syllabic Characters in Preschool Children in Japan**, XXth International Congress of Psychology.

MURAISHI S. (197B). — **Orthography and Learning to Decode Japanese — The Role of Decoding Patterns in Initial Reading**, 6th World Congress on Reading.

ORIGAS J.-J. (1979). — La langue et son écriture, **Encyclopédie permanente du Japon**, janvier-avril 1979, Paris, POF.

SAITO H. (1981). — Toward Comparative Studies in Reading Kanji and Kana, **The Quarterly Newsletters of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, Vol. 3, n° 2.

SAKAI C. (1992). — Histoire et problématiques d'une écriture mixte : le cas du japonais, In **Les entretiens Nathan « Lecture et écriture » Acte II**, Paris, Nathan.

SAKAI C. (1993). — Réflexions sur l'illettrisme au Japon, **Illettrismes,** Paris, Centre Georges Pompidou.

SAKAMOTO T. (1992). — Japan, In **International Handbook of Reading Education**, London, Greenwood Press.

SASANUMA S. (1975). — Kana and Kanji, Processing in Japanese Aphasis, **Brain and Language**, vol. II, n° 3.

SMITH F. (1986). — **Devenir lecteur**, Paris, Armand Colin/Bourrelier.

STEVENSON H.W., LEE S-Y., STIGLER J. (1986). — Learning to Read Japanese, In Stevenson H.W., Azuma H., Hakuta K., **Child development and education in Japan**, New York, Freeman.

TAMBA I. (1986). — Approche du « signe » et du « sens » linguistiques à travers les systèmes d'écriture japonais, **Langages**, n° 82.

WLODARCZYK A. et al. (1982. —) La linguistique japonaise, **Langages**, n° 68.

YAMAGUCHI T. (1993). — Dyslexie et dysorthographie chez les enfants japonais, In Kubota M. & Voyat R., **Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon**, Paris, PUF.

Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel ECCLA*

(Évaluation diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte)

Daniel Zagar
Christine Jourdain
Bernard Lété

*Dans une première partie, nous expliquons pourquoi toute tentative de remédiation ou de réapprentissage de la lecture devrait être précédée d'une évaluation diagnostique. Puis nous présentons la modélisation de l'activité du lecteur qui a servi de cadre théorique à ECCLA (logiciel d'**É**valuation diagnostic des **C**apacités **C**ognitives du **L**ecteur **A**dulte). La troisième partie décrit ECCLA et présente quelques épreuves. Enfin nous présentons le diagnostic que permet ECCLA et les perspectives d'instruments de remédiation.*

INTRODUCTION

Nous sommes encore loin de connaître entièrement le fonctionnement de l'esprit humain. Pourtant, depuis les années soixante, la psychologie cognitive, et plus particulièrement la psycholinguistique, a fait de grands progrès et les chercheurs ont maintenant un arsenal de plus en plus diversifié de techniques d'investigation chronométriques qui permettent de mesurer finement la durée de certains mécanismes cognitifs impliqués dans la lecture (Zagar, 1992b pour une revue).

Cependant, ces connaissances et ces outils restent confinés dans les laboratoires. Pour une part d'entre eux cela semble légitime : dans toute discipline scientifique il y a souvent loin de la théorie à l'ingénierie. Cependant, pour d'autres, on peut penser que leur diffusion permettrait au moins aux praticiens de l'éducation et de la formation de mieux appréhender les problèmes auxquels ils sont confrontés.

En construisant ECCLA (Zagar, Jourdain et Lété, 1993) notre objectif était triple. Informer les praticiens de ce qu'on sait à l'heure actuelle de la

* *Ce travail a fait l'objet d'un financement de l'État et de la Région Bourgogne dans le cadre d'un Contrat de Plan (89FP321605).*

lecture, leur donner un outil concret qui mette en pratique ces connaissances et, enfin, les inviter à penser des instruments de remédiation adaptés aux types de difficultés cognitives rencontrées.

Dans une première partie, nous expliquons pourquoi toute tentative de remédiation ou de réapprentissage de la lecture devrait être précédée d'une évaluation diagnostique. Puis nous présentons la modélisation de l'activité du lecteur qui a servi de cadre théorique à ECCLA. La troisième partie décrit ECCLA et présente quelques épreuves. Enfin nous présentons le diagnostic que permet ECCLA et les perspectives d'instruments de remédiation.

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES PROCESSUS COGNITIFS : UN PREMIER PAS VERS LA REMÉDIATION

La remédiation des difficultés d'apprentissage soulève de nombreuses controverses. Pour la plupart des remédiations, aucune évaluation sérieuse de leur efficacité n'est établie. On trouve sur le marché des dizaines de méthodes « d'apprentissage », « d'entraînement », « progressif » ou « renforcé », dont les auteurs ne se sont jamais donné la peine d'apprécier l'efficacité (avec la méthode classique mais incontournable qui consiste à effectuer des pré-tests et des post-tests et à utiliser des groupes témoins). Un autre problème se situe au niveau des exercices proposés : généralement, ils n'ont absolument rien à voir avec la cause du déficit en lecture.

Prenons un exemple. On dit souvent que pour apprendre à identifier rapidement un mot, il faut apprendre au lecteur en difficulté à utiliser l'information donnée par la silhouette du mot. Il existe donc de nombreux exercices de lecture fondés sur ce principe. Mais le lecteur habile reconnaît-il les mots à leur silhouette ? Si la réponse à cette question est affirmative, en quoi les exercices proposés permettent-ils de développer cette habileté ? Doit-on alors penser que *tous* les lecteurs en difficulté ont un déficit dans la reconnaissance de la silhouette des mots ? Et enfin, a-t-on observé que ces exercices améliorent effectivement les performances de lecture ?

L'idée d'une influence de la silhouette du mot sur le processus de reconnaissance remonte au siècle dernier (Cattel, 1886) et a été développée par Smith (1969) qui, après Woodworth (1938), a observé que la lecture est plus rapide (de 5 à 10 %) lorsque le texte est écrit en minuscules que lorsqu'il est écrit en majuscules. Cependant, à lui seul, ce résultat ne permet pas d'affirmer que la supériorité des minuscules est attribuable au fait qu'elles donnent une silhouette au mot. L'argument aurait sans doute plus de poids si on pouvait montrer que seuls les mots (familiers et dont la silhouette est très connue) présentent cet avantage. C'est précisément ce qu'a tenté d'établir Mason (1978) dans une tâche où il fallait rechercher une lettre dans une suite de 6 lettres qui soit constituaient un mot, soit non. Les résultats montrent que l'avantage lié aux minuscules est plus grand dans le cas où la suite de lettres ne forme pas un mot que dans le cas où il s'agit d'un mot. Ces données vont donc dans le sens opposé à ce que prédit l'hypothèse de la silhouette. Depuis, et malgré toutes les tentatives effectuées, jamais l'hypothèse de la silhouette n'a reçu de validation expérimentale. L'expérience la plus convaincante est sans doute la suivante. Si l'on écrit un mot dans une typographie aLtErNéE, on détruit totalement sa silhouette. On s'attend donc à ce que les performances soient moins bonnes en situation d'écriture aLtErNéE, qu'en écriture minuscule. Plus particulièrement, la chute de performance devrait être plus grande pour les mots (dont la silhouette est familière) que pour des suites de lettres prononçables. Or ce n'est pas le cas : la chute de performance est équivalente pour les mots et pour les suites de lettres (Mc Clelland, 1976).

Prenons un second exemple : entraîner le lecteur à faire le moins possible de fixations oculaires dans une ligne de façon à « voir » plus d'un mot au cours d'une seule fixation. Selon cet exercice (connu parfois sous le nom de « lecture en éventail ») le lecteur peut en deux ou trois fixations balayer l'ensemble des 7 à 10 mots de la ligne. On peut se demander d'où vient la croyance qu'un bon lecteur « voit » plus de mots (et surtout dans les proportions évoquées) qu'un lecteur en difficulté. On sait en effet depuis Javal (1878) que l'œil ne se déplace pas de façon continue le long de la ligne. Il procède par sauts (les saccades) et arrêts (les fixations). On a montré aussi (Taylor, 1965) que le nombre de fixations dans une ligne diminue au fur et à mesure du développement de l'apprentissage de la lecture. Mais cela signifie-t-il pour autant que, chez le bon lecteur, plus d'un

mot est « vu » dans une fixation ? Rien n'est moins sûr. En fait, des analyses plus précises ont montré que la diminution du nombre de fixations n'est pas due à l'augmentation du nombre de mots « vus » mais au fait que le lecteur débutant fixe plus souvent plusieurs fois un même mot (refixations). Il fait aussi plus de régressions (vers la gauche de la ligne). Le lecteur habile, lui, effectue *une* fixation oculaire sur presque tous les mots (en moyenne une fixation tout les 1,2 mot). Par contre il fait très peu de refixations (surtout pour les mots longs) et très peu de régressions. Seuls les mots courts (2 ou 3 lettres), appartenant à la classe des mots-outils (article, préposition, etc.) ont une forte probabilité d'être non fixés sans que cela provoque une saccade de régressions. Ainsi, on ne comprend pas pourquoi on entraînerait un lecteur malhabile à n'effectuer qu'une seule fixation là où le bon lecteur en fait au moins deux. Une évaluation de ce type d'exercice a par ailleurs été effectuée, en français, par Stoll (1974). Bien que remarquablement menée, elle est souvent ignorée. L'auteur a comparé trois groupes de lecteurs, dont deux suivaient un entraînement particulier et le troisième constituait le groupe dit contrôle (aucun entraînement en lecture). L'entraînement oculomoteur (lecture en une seule fixation, gymnastique oculaire,...) provoque une lecture plus rapide, des mouvements oculaires plus réguliers, mais en revanche diminue les performances de compréhension. L'entraînement cognitif (situer le texte rapidement, production d'inférences,...) améliore également la vitesse de lecture et la motricité oculaire, mais sans détériorer les performances de compréhension. Enfin, les personnes qui ont simplement passé le pré et le post-test, sans entraînement entre les deux, présentent aussi des performances supérieures au post-test. Ainsi, les cas de déficits oculomoteurs mis à part, ce sont les capacités cognitives du lecteur qui déterminent l'aisance de la motricité oculaire en lecture, et non l'inverse !

En résumé, la construction d'exercices de remédiation nécessite une certaine rigueur et doit suivre quatre principes :

1) Identifier de la façon la plus exhaustive et la plus précise possible, à la lumière des connaissances que nous avons, les causes possibles des déficits en lecture.

2) Identifier chez chaque lecteur les raisons de ses difficultés en lecture.

3) Créer des exercices spécifiques qui ciblent le ou les processus défaillant (s).

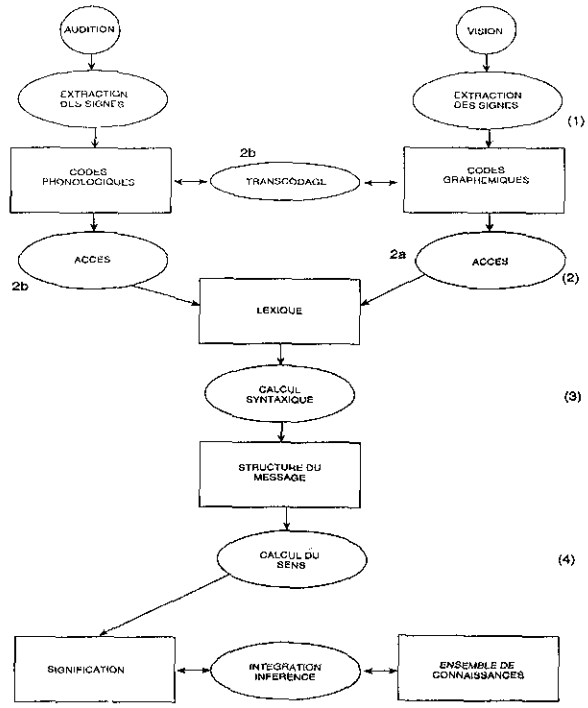
4) Valider les exercices par une méthodologie fiable.

C'est dans cette perspective que nous inscrivons notre démarche. Nous allons, dans un premier temps, déterminer ce qui peut être à l'origine des difficultés de lecture en détaillant comment se présente la machine à lire de l'être humain.

LA MACHINE À LIRE

Les modélisations proposées varient d'un auteur à l'autre (pour une revue cf. Zagar, 1992b) mais il existe un certain nombre de points communs, et l'on peut décrire le déroulement des étapes nécessaires à la compréhension d'un énoncé. Le modèle de la figure 1 donne une illustration de la succession de ces étapes.

Figure 1 : Modélisation des étapes de lecture.



Notons tout d'abord qu'il existe une chronologie d'événements : la lecture commence par des processus visuels (noté 1 sur la figure 1) qui permettent l'extraction d'informations de la page, et se

termine par des processus de compréhension (4) qui mettent en relation un certain nombre d'informations pour construire une représentation mentale de ce qui est lu. Que se passe-t-il entre ces deux événements qui, chez le lecteur expert, paraissent quasi simultanés ?

D'un point de vue logique, on peut distinguer trois grandes étapes.

1. **L'identification des mots** (niveaux 1 et 2 sur le modèle). Les psycholinguistes font l'hypothèse qu'il existe un **lexique mental** dans lequel sont stockées toutes les informations concernant les mots de la langue que nous connaissons. On peut comparer le lexique mental à un dictionnaire qui s'est progressivement construit avec l'apprentissage de la langue. Identifier un mot c'est établir une correspondance entre un signal visuel (le mot écrit) et une représentation mentale de ce signal.

Un mot c'est aussi une combinaison de signes (les lettres dans un langage alphabétique). Ces lettres ont également une représentation mentale : on pense qu'à chaque lettre correspond un code abstrait, appelé **code graphémique** dans le modèle. On a pu montrer, en effet, qu'une même lettre écrite sous des typographies différentes activait un même code graphémique abstrait (Evett et Humphreys, 1981). Le premier processus consiste donc à extraire les signes visuels de la page et à leur associer le code graphémique correspondant. Une fois les codes graphémiques des lettres activés, on pense qu'il existe deux façons d'activer le code lexical.

La première — la voie directe (2a) — consiste en l'activation directe, à partir de la combinaison particulière des lettres, d'un code lexical **visuel** (McClelland et Rumelhart, 1981 ; Morton, 1969).

Cependant, le lexique peut également être contacté par la voie auditive (Seidenberg et McClelland, 1989). Bien avant de savoir lire, l'enfant reconnaît les mots qu'il entend. On pense qu'il existe des **codes phonémiques** pour identifier les unités de parole élémentaires (les phonèmes). En lecture, il est possible de passer d'un système de représentations à un autre : l'activation d'un code graphémique (par exemple « t ») produit l'activation du code phonémique correspondant (« /t/ »). Pour effectuer ce **transcodage grapho-phonémique,** le lecteur a progressivement construit des règles de correspondance qui permettent d'effectuer très rapidement l'association entre un graphème et un phonème (ainsi « t » dans « ton » se prononce /t/ et dans « tion » se prononce /s/). Une fois ce transcodage effectué, il reste à **assembler** les codes phonémiques activés (par exemple « radis » est transcodé en /r/, /a/, /d/ et /i/ puis assemblé en « /r/ + /a/ + /d/ + /i/ », « /radi/ »). La chaîne ainsi produite permet de contacter les entrées phonologiques du lexique mental. En résumé, la deuxième façon de contacter le lexique (2b) consiste tout d'abord en l'activation de codes phonémiques correspondant aux codes graphémiques, puis en l'assemblage des codes phonémiques entre eux ; enfin le lexique est contacté par l'intermédiaire de ses codes d'accès phonémiques. C'est la **voie indirecte.** Dans le cas des langues alphabétiques, cette voie joue un rôle essentiel lors de l'apprentissage de la lecture. Elle permet à l'enfant d'associer des représentations graphiques, nouvelles pour lui, aux représentations phonémiques qui sont, dans la majorité des cas, déjà bien maîtrisées (Rieben et Perfetti, 1989). Cette voie est sans doute plus lente que la voie visuelle directe. Un lecteur expert aura donc tendance à utiliser la voie directe. L'hypothèse la plus largement partagée est que les deux voies sont fonctionnelles simultanément et qu'il existe une « course » entre les deux.

2. **L'analyse syntaxique** (niveau 3). Les mots ainsi identifiés, le lecteur doit construire une représentation de la phrase. Il s'agit de repérer le rôle structurel que chaque mot occupe : sujet ou objet du verbe, etc. Il faut aussi identifier les unités de traitement de plus haut niveau (unités syntagmatiques, propositionnelles, phrastiques), puis les associer entre elles.

3. **Le calcul sémantique** (niveau 4). Une fois la structure de la phrase établie, le lecteur procède au calcul de la signification. Il s'agit en effet d'intégrer l'information véhiculée par la phrase au reste du texte. De plus il faut intégrer ces informations à toutes celles que nous possédons déjà.

L'ensemble de ces opérations peut sembler important compte tenu de la vitesse avec laquelle le lecteur expert les effectue (la vitesse moyenne d'un bon lecteur varie selon le type de texte de 240 à 400 mots par minute, Rayner et Pollatsek, 1989). On pourrait penser que la compréhension d'un texte se fait sans passer par toutes les étapes que nous avons décrites. Cette intuition provient sans doute d'une analyse introspective qui nous indique que lire c'est finalement

construire une signification : c'est effectivement l'objectif de la lecture et c'est aussi l'un des seuls événements cognitifs qui soit accessible à notre conscience. La conclusion, logique semble-t-il, est donc que seule la dernière étape est réellement indispensable à la lecture. Malheureusement, on ne peut se fier à la seule introspection pour étudier le fonctionnement de notre esprit : au contraire, la plupart des mécanismes qui sous-tendent nos activités mentales sont parfaitement inaccessibles à notre conscience. L'idée selon laquelle l'activité de la lecture se résume à son objectif final, la compréhension, conduit à négliger ou à sous-estimer le rôle des mécanismes de base de la lecture. Par ailleurs, on a montré que l'influence du contexte, chez le lecteur expert, n'a pas l'impact qu'on lui accorde généralement. Au contraire, son influence sur les temps de lecture **diminue** avec le développement de l'habileté de lecture (Stanovich, 1986).

Une hypothèse vraisemblable, qui rend compte de la rapidité avec laquelle sont effectuées ces opérations, est qu'une partie d'entre elles sont réalisées de façon automatique (Laberge et Samuels, 1974). Un lecteur expert identifie très rapidement les mots. Un bel exemple de cette automaticité est donné par ce que l'on a coutume d'appeler l'effet Stroop (Stroop, 1935). Lorsque l'on présente à une personne une feuille sur laquelle on a écrit des noms de couleur (rouge, jaune, bleu, vert) dans des encres de couleur différente (par exemple rouge est écrit avec une encre verte, etc.) et qu'on lui demande de nommer le plus rapidement possible les encres des différents mots, on observe, après un départ assez rapide, un ralentissement notable des prononciations, des hésitations et parfois des erreurs : tout se passe comme si la personne ne pouvait s'empêcher de lire le mot et, plus étonnant, comme si la réponse à l'écrit s'imposait face à la réponse à la couleur.

Par ailleurs, on sait que les ressources attentionnelles dont dispose le système de traitement de l'information sont limitées : il est quasiment impossible d'effectuer simultanément deux tâches qui requièrent beaucoup d'attention. De ce point de vue, la lecture constitue une tâche multiple : en un quart de seconde (le temps moyen d'une fixation oculaire) il faut percevoir et identifier le mot, l'associer à la structure syntaxique et à la représentation sémantique en cours d'élaboration. Si une partie de ces tâches est effectuée automatiquement, les ressources attentionnelles peuvent être dirigées vers la compréhension du texte. Si, en revanche, l'identification du mot requiert de l'attention (comme c'est le cas par exemple d'un lecteur débutant qui déchiffre) les opérations de compréhension sont effectuées difficilement.

Lire, c'est donc effectuer toute une série de traitements du signal, c'est amener progressivement une information qui se présente sous la forme de traits sur une page, à un état tel qu'elle puisse être intégrée à l'ensemble des connaissances du monde que nous avons.

Chez le lecteur expert, l'apparition de chaque mot provoque, dans un temps de réalisation qui est réduit au minimum, le déclenchement automatique des premières étapes de traitement. Ce sont les opérations de compréhension, sous le contrôle du système attentionnel, qui sont les plus consommatrices en temps. Chez le lecteur apprenti, ou en difficulté, les premières étapes ne sont pas totalement automatisées. Ce sont alors les premiers traitements qui sont de gros consommateurs de temps. Une faible automatisation des premiers processus ralentit leur réalisation et parfois, en mobilisant presque entièrement les ressources attentionnelles, entrave le processus de compréhension.

Ainsi la mesure des temps pour effectuer une tâche linguistique élémentaire est un indicateur directement associé au niveau d'automatisation des processus impliqués. Dès lors, en faisant varier la nature de la tâche linguistique on peut identifier le ou les processus défaillants.

PRÉSENTATION D'ECCLA

La finalité d'une évaluation diagnostique est d'identifier l'origine des problèmes de lecture (Jourdain, 1989 ; Seymour, 1986 ; Zagar, 1992b ; Zagar et Mortet, 1989) en repérant le ou les processus cognitif(s) défaillant(s) parmi tous ceux qui sont susceptibles d'intervenir lors de la lecture. L'évaluation diagnostique constitue donc la première étape vers la construction d'outils de remédiation spécifiques et adaptés à chaque type de déficit.

Il existe de nombreux outils d'évaluation de la lecture mais, pour la plupart, ce sont des instru-

ments à usage restreint mis au point par des pédagogues dans des structures définies et dont l'usage ne dépasse pas le champ d'application local prévu à l'origine. Certains pourtant sont plus largement utilisés et sont diffusés par des organismes spécialisés (Lefavrais, *L'alouette*, 1967 ; Savigny, *Batterie Élémentaire*, 1969, 1976). Leur objectif est généralement d'apprécier le niveau de lecture de façon générale (pour une discussion, Zagar, 1992a). Ce type d'évaluation rejoint celle que peut faire l'instituteur ou l'institutrice dans sa classe. L'intérêt de ces épreuves, lorsqu'elles sont normalisées, est de fournir une évaluation qui situe la personne par rapport à un échantillon plus large que celui de la classe de l'élève. Cependant cette évaluation ne permet pas de connaître les raisons de ses difficultés de lecture. Elle ne fait que constater que la personne testée lit plus ou moins rapidement ou comprend plus ou moins bien.

ECCLA est, à notre connaissance, la première tentative d'évaluation de la lecture dont l'objectif est de déterminer **l'origine** des déficits des processus cognitifs impliqués pendant la lecture par des mesures chronométriques (des temps de réaction). Le test utilise l'ordinateur afin d'effectuer l'affichage sur écran des différents items et de mesurer le temps avec lequel la personne réagit.

Nous considérons, à la suite de Perfetti (1985) et Stanovich (1986, 1990), que les capacités en lecture augmentent en fonction de l'automatisation des processus de reconnaissance des mots. Cette automatisation est liée à la plus ou moins grande expérience des lecteurs avec l'écrit : plus un individu se confronte avec l'écrit, plus ces processus de reconnaissance des mots s'automatisent.

En conséquence, afin d'établir les scores de référence pour l'étalonnage des épreuves et l'établissement du diagnostic, nous avons sélectionné trois niveaux scolaires susceptibles de rendre compte de ce degré d'expérience avec l'écrit.

Cent soixante adultes ont été répartis dans les trois groupes suivants :

- G1 : niveau baccalauréat et plus, N = 57 ;
- G2 : niveau du premier cycle du secondaire (CAP, BEP, BEPC ; G2), N = 65 ;
- G3 : niveau de fin d'études primaires, N = 38.

La batterie comprend trois types d'épreuves.

1. Des épreuves où l'on mesure le temps de réaction de la personne à un signe non linguistique. Elles permettent de calculer une « ligne de base » (la vitesse moyenne de chaque personne pour répondre à un signal) et servent également d'entraînement pour les autres épreuves.

Dans une première épreuve, on annonce qu'un signe en forme de cœur va s'afficher à l'écran. La personne doit le plus rapidement possible répondre à l'apparition de ce signal en appuyant sur une touche du clavier. On mesure ainsi ce qu'on appelle un temps de réaction simple qui permet de déterminer la vitesse de réaction de chaque personne évaluée. Dans l'autre épreuve, on lui demande d'effectuer un choix. L'ordinateur affiche de façon imprévisible soit un carré soit un cœur et la personne doit répondre de la main droite pour l'un et de la gauche pour l'autre.

Les résultats à cette épreuve n'apportent pas de renseignement particulier sur la lecture. Cependant, on remarque deux choses. D'abord les temps de réaction augmentent quand le niveau d'études baisse (G1 : 378 ms ; G2 : 432 ms ; G3 : 473 ms). Ensuite, la différence entre la tâche de réaction simple et la tâche de réaction à choix est la même pour les trois groupes (G1 : + 89 ms ; G2 : + 93 ms ; G3 : + 81 ms). Ce résultat indique que, sur une épreuve non linguistique, le surcoût de difficulté associé à la décision (répondre de la main droite ou de la main gauche) est le même quel que soit le niveau d'études considéré.

2. Des épreuves où l'on mesure la vitesse de lecture et la compréhension. Dans ces épreuves la personne lit un texte en appuyant sur une touche du clavier pour faire apparaître un à un les mots successifs du texte (Lété, Zagar et Pynte, 1994). On mesure le temps pendant lequel chaque mot reste affiché à l'écran et l'on a ainsi une estimation de sa vitesse de lecture. À la fin de la lecture de chaque texte, le lecteur effectue une épreuve de compréhension (jugement de titre).

On recueille les temps de lecture moyens pour deux types de lecture : une lecture de textes et une lecture de liste de mots (qui ne forment pas de phrase et appelée lecture hors contexte).

Globalement, les résultats indiquent que les groupes 2 et surtout 3 sont constitués de lecteurs moins performants que le groupe 1. De plus, la lecture de mots isolés se révèle beaucoup plus laborieuse pour les personnes des groupes 2 et 3 (G1 : 481 ms par mot ; G2 : 765 ms ; G3 :

1290 ms). Enfin, ces résultats confirment que l'effet facilitateur du contexte (différence entre temps moyens de lecture hors contexte et temps moyens de lecture de textes) est plus important chez les lecteurs les moins efficients (G1 : + 94 ms ; G2 : + 139 ms ; G3 : + 323 ms). Le bon lecteur, lui, n'a pas besoin de contexte pour identifier efficacement les mots (Stanovich, 1986).

3. Les épreuves de diagnostic proprement dites. *Ces épreuves portent essentiellement sur l'identification visuelle des mots, processus jugé central en lecture.*

QUELQUES EXEMPLES D'ÉPREUVES DE DIAGNOSTIC

Il serait trop long de présenter ici l'ensemble des 16 épreuves qui constituent ECCLA. En voici donc quelques-unes qui illustrent la façon dont nous avons évalué : 1) l'étape de traitement visuel (niveau 1 et voie a sur la figure 1) ; 2) les traitements phonologiques (voie b) ; 3) la disponibilité des informations lexicales (accès au lexique par la *voie a et/ou b*).

L'étape de traitement visuel

Dans **l'épreuve de jugement d'identité de deux lettres,** on présente deux lettres sur l'écran de l'ordinateur : la personne doit juger si les deux lettres sont identiques ou non. On fait varier la typographie en présentant soit deux majuscules (A / A ou A / B) soit deux minuscules (a / a ou a / b) soit une majuscule et une minuscule (A / a ou A / b). L'idée est que, pour donner sa réponse, la personne peut procéder de deux façons : soit comparer les deux formes, soit comparer les deux codes internes des lettres. En toute logique, la prise de décision à partir de la comparaison des formes ne peut s'effectuer que si les deux lettres ont la même typographie. Dans le cas contraire, la comparaison des codes est obligatoire. Donc la différence des temps de réaction de la condition où la typographie est différente (A / a) à celle où la typographie est identique (A / A ou a / a) devrait nous donner une indication de la vitesse avec laquelle les codes abstraits des lettres sont activés.

Les résultats indiquent qu'il existe effectivement une différence entre les deux conditions. Plus intéressant, cette différence augmente en fonction du niveau d'études atteint (G1 : + 97 ms ; G2 : + 120 ms ; G3 : + 181 ms). Notre interprétation est que l'augmentation de cette moyenne est due aux personnes qui, dans ces groupes, ont des difficultés de lecture associées à une automatisation moins importante de l'activation des codes abstraits des lettres.

Ainsi, dès les premiers niveaux de traitement on constate, pour des lecteurs d'habileté différente, des différences dans la capacité de traiter des signes appartenant au langage écrit.

L'étape de traitement phonologique

Dans **l'épreuve de décision phonologique à choix forcé,** on présente deux suites de lettres *prononçables et l'on demande de répondre si les* deux suites se prononcent de la même façon (BACUPO / BAKUPO) ou non (BACUPO / BARUPO).

Cette épreuve nécessite, d'une part, de transcoder les graphèmes en phonèmes et, d'autre part, d'assembler les codes phonémiques en une chaîne. Aucune référence au lexique n'est possible puisque les suites de lettres ne forment pas un mot.

Nous avons comparé la situation où les deux suites de lettres étaient strictement identiques (BACUPO / BACUPO) à celle où elles étaient visuellement différentes mais se prononçaient de la même façon : les deux suites sont dites homophones (BACUPO / BAKUPO). Cette comparaison donne une indication sur l'aisance avec laquelle la personne effectue les deux opérations de transcodage et d'assemblage. Les résultats indiquent que les différences entre situations « identiques » et « homophones » sont plus importantes pour les Groupes 2 et 3 (G1 : + 191 ms ; G2 : + 219 ms ; G3 : + 390 ms). Donc, chez certains lecteurs de ces groupes, une partie ou la totalité de leurs difficultés de lecture est associée à une moins bonne automatisation des opérations de la voie phonologique.

L'étape lexicale

Dans une tâche de décision lexicale, on demande à la personne de décider si la suite de lettres qu'on lui présente est un mot (TABLE) ou non (TROPI). Comme dans les autres tâches, la

réponse est manuelle et la personne ne doit pas prononcer le stimulus. La comparaison des temps de réaction pour les mots rares et fréquents permet, toutes choses égales par ailleurs, d'examiner la vitesse avec laquelle une personne est capable d'activer le code mental d'un mot.

Les épreuves qui testent l'activation des codes des mots sont dans l'ensemble plus difficiles à interpréter que les autres. Il y a en effet une hiérarchie entre les différentes étapes de traitement. En conséquence, il est parfois difficile d'attribuer de façon univoque la source d'une difficulté à l'étape de traitement lexical dans la mesure où, pour y parvenir, le lecteur a dû effectuer un certain nombre d'opérations préliminaires (visuelles et phonologiques notamment). Pourtant, certaines comparaisons offrent de bonnes garanties sur l'univocité des sources de défaillances. Par exemple, la comparaison des temps de réaction aux mots rares et fréquents permet de localiser des déficits particuliers à l'activation des codes des mots.

Dans notre épreuve nous avons comparé la différence des temps de réaction pour décider qu'une suite de lettres est un mot selon sa fréquence, l'effet de fréquence étant considéré comme un indicateur du fonctionnement de la voie lexicale.

Les résultats indiquent que l'effet de la fréquence (différence des temps de réaction entre les mots rares et fréquents) est plus important pour les Groupes 2 et 3 (G1 : + 97 ms ; G2 : + 182 ms ; G3 : + 223 ms). L'interprétation de ce résultat n'est pas toujours aisée : on peut en effet penser que les moins bons lecteurs ont tout simplement une moins grande familiarité avec les mots rares. En d'autres termes, les mots rares présentés aux personnes du groupe 3 seraient, par rapport aux mots fréquents, plus rares que pour les personnes du groupe 1.

Le diagnostic

La finalité de ce travail est d'établir un diagnostic. Après avoir construit et affiné nos épreuves nous les avons soumises à une population dont nous avons donné plus haut les caractéristiques. Nous avons défini un certain nombre d'indicateurs qui, sur des bases théoriques, sont susceptibles de caractériser de façon la moins ambiguë possible les fonctionnalités des différentes étapes de traitement impliquées dans la lecture. La valeur de chacun des indicateurs a ensuite été calculée pour chacune des personnes testées. Les performances se répartissent selon la loi normale de part et d'autre de la classe médiane. Un temps de réaction qui se situe au-delà de cette classe est anormalement long et signale un déficit probable du processus testé. Dans le logiciel, un module particulier effectue tous les calculs de paramètres de la personne testée. Ensuite un module de diagnostic présente pour chacun des paramètres la position de la personne en fonction des classes effectuées à l'étalonnage.

Dans ce qui suit nous présentons un ensemble de statistiques générales sur la population testée. Parmi l'ensemble des indicateurs calculés par ECCLA, 12 ont été choisis (en fonction de leur corrélation élevée avec les vitesses de lecture) comme indicateurs « vedettes » des trois étapes de traitement visuel, phonologique et lexical. Le principe est que ces indicateurs résument le diagnostic pour chacune des trois étapes considérées. Nous avons donc repris les 160 personnes de la population de l'étalonnage et nous avons effectué le diagnostic pour chacune d'entre elles.

Sur ces 160 personnes, 38 ne présentent aucun indicateur vedette au-dessus de la moyenne (voir tableau 1). Sur les 122 restantes, les quatre cinquièmes (97) présentent des difficultés de lecture

Tableau 1. — **Répartition des 160 lecteurs selon leur vitesse de lecture et les difficultés diagnostiquées aux étapes de traitement visuel (VIS), phonologique (PHO) et lexical (LEX).**

	Vitesse de lecture		Ensemble
	Rapide	Lente	
Aucune difficulté	36	2	38
Difficulté			
VIS	-	18	18
PHO	3	3	6
LEX	-	7	7
VIS + PHO	4	10	14
VIS + LEX	7	10	17
PHO + LEX	-	6	6
VIS + PHO + LEX	11	43	54
Somme	25	97	122
Ensemble	61	99	160

avérées par une vitesse de lecture lente (inférieure à la norme). Ces lecteurs présentent des performances aux épreuves de diagnostic telles qu'elles signalent une difficulté à au moins une des trois étapes de traitement testées (et même aux trois étapes pour près de la moitié d'entre eux). Parmi les lecteurs (61) dont la vitesse est rapide (supérieure ou égale à la norme), presque la moitié (25) se signalent par une difficulté à au moins une des trois étapes évaluées.

Il apparaît que la vitesse de lecture ne peut à elle seule pronostiquer l'existence d'une difficulté même si un lecteur « lent » a plus de chance de présenter des difficultés à un des trois niveaux testés.

La répartition des lecteurs selon le type de difficultés mises en évidence permet aussi de les distinguer selon la ou les étape(s) de traitement qui est (ou sont) à l'origine de leurs difficultés. Selon les critères que nous avons adoptés ici, tous les cas de figure sont présents. On remarque cependant qu'une majorité de lecteurs présentent des déficiences aux trois niveaux de traitement examinés (54 sur 122). Enfin, il est possible d'établir des diagnostics individuels en repérant dans un premier temps les indicateurs vedettes, puis en examinant en détail les performances aux indicateurs des autres fonctionnalités.

A.L. : difficultés dans l'étape de traitement visuel

A.L. obtient des temps de lecture qui le situent dans la classe inférieure à la classe médiane. Au niveau de la compréhension, s'il se situe dans la classe supérieure à la médiane en ce qui concerne le jugement de synonymie, le jugement de titre après lecture de textes ne pose pas de problème. A.L. peut donc être défini comme un lecteur rapide et sans problème important de compréhension. Cependant, l'analyse des indicateurs « vedettes » met en évidence des difficultés au niveau de l'étape du traitement visuel et notamment de l'analyse d'une chaîne de caractères (2 classes supérieures à la classe médiane, noté ci-après + 2).

B.G. : difficultés dans l'étape de traitement phonologique

Comme A.L., B.G. est un lecteur rapide (temps de lecture inférieur à la classe médiane). En revanche, il semble avoir des problèmes de compréhension en lecture de textes (+ 1 pour le jugement de titre). Les difficultés se situent au niveau de l'étape du traitement phonologique, en particulier au niveau de la transformation des codes graphémiques en codes phonologiques et dans l'activation du lexique par le biais des codes phonologiques (+ 2). On retrouve cette difficulté au niveau de l'activation des entrées lexicales pour les mots rares (+ 3).

C.N. : difficultés aux niveaux des traitements visuel et phonologique

C.N. est un lecteur lent en lecture de textes comme en lecture de mots isolés (+ 2). De plus, la compréhension pose quelques problèmes (+ 1 pour le jugement de titre). Ici, l'origine des difficultés est double. Tout d'abord, on observe des difficultés dans l'analyse des chaînes de caractères (+ 2). Au niveau phonologique, c'est la transformation des codes graphémiques en codes phonologiques qui pose problème (+ 1 à + 2). En revanche, on ne note pas de difficulté majeure dans l'activation des unités lexicales ni par la voie phonologique, ni par la voie directe.

L.E. : difficultés aux niveaux des traitements visuel et lexical

L.E. est un lecteur lent (+ 2) qui ne présente pas de difficulté importante de compréhension (classe médiane pour le jugement de titres). Par contre, il se caractérise par de grandes difficultés au niveau des étapes de traitement visuel et lexical. Si on note une faible atteinte en ce qui concerne l'activation des codes des lettres (+ 1), la difficulté majeure se situe au niveau de l'analyse des chaînes de caractères et plus précisément du codage de la position des lettres (+ 2). L'activation des entrées lexicales s'effectue aussi de façon peu efficiente (+ 1) avec, de plus, une sensibilité importante à la longueur des mots et à leur fréquence (+ 2). On diagnostique donc chez L.E. des inefficiences dans les traitements visuel et lexical. Cependant, on remarque que L.E. a également des difficultés au niveau de l'étape phonologique. Ces difficultés se manifestent par des pourcentages d'erreurs élevés au niveau de la transformation des codes graphémiques en codes phonologiques (+ 4) et de l'activation du lexique par le biais des codes phonologiques (+ 2).

Les indicateurs « vedettes » permettent ainsi de cibler rapidement l'origine des difficultés. Cependant ils ne constituent qu'une partie du diagnostic car d'autres indicateurs (et notamment les indicateurs de pourcentage d'erreurs) permettent de l'affiner et de le compléter. L'étude des résultats de L.E. présente une illustration de ce cas de figure : du point de vue chronométrique L.E. ne présente pas de difficultés d'origine phonologique. Mais, comme dans ces épreuves il fait beaucoup d'erreurs, on pense que devant la difficulté rencontrée, il a adopté une stratégie qui consiste à répondre rapidement au risque de commettre plus d'erreurs. Ainsi on peut penser que ses temps de réaction reflètent une analyse insuffisante du stimulus. Le taux d'erreurs (anormalement élevé) devient alors l'indicateur pertinent de la performance à cette épreuve.

PERSPECTIVES

L'objectif ultime de notre travail est de proposer des outils de remédiation aux lecteurs en difficulté. Nous avons vu que la première étape du travail est d'identifier les causes possibles de ces difficultés. Le développement des recherches en psychologie cognitive, par la précision progressive qu'elle apporte dans la description des mécanismes, permet de mieux cerner les sources potentielles des difficultés, essentiellement pour les traitements phonologiques, graphémiques et lexicaux. Nous avons de bonnes raisons de penser que ces processus doivent devenir quasi automatiques. Dans une optique fonctionnelle, on comprend que cette automatisation libère les ressources attentionnelles du lecteur (qui sont limitées) et permet de les attribuer aux processus de compréhension. Logiquement, l'origine des difficultés doit alors provenir : 1) d'une représentation des codes graphémiques insuffisante ou de mauvaise qualité, 2) de relations grapho-phonémiques mal automatisées, 3) de relation grapho-lexicales peu automatisées. Les exercices devraient, selon nous, s'articuler autour de ces trois points.

Ceci établi, nous n'affirmons pas que toutes les difficultés de lecture peuvent s'expliquer par ces trois grandes classes de déficits. Elles peuvent également être associées à une mauvaise représentation phonologique précédant l'apprentissage de la lecture, à des difficultés générales de compréhension, ou encore à des déficits des mécanismes attentionnels. Naturellement, notre entreprise étant limitée, le diagnostic que nous proposons est restreint à l'identification des sources de dysfonctionnement de mécanismes propres à la lecture.

Comme tout test d'évaluation, l'utilité d'ECCLA est déterminée par l'usage qu'on en fait. Son utilisation permet de mettre en évidence l'activité de processus auxquels l'observation traditionnelle n'a pas accès, car ce sont des processus inconscients. En ce sens, il répond à l'une des premières exigences de la remédiation : déterminer chez le mauvais lecteur les processus cognitifs sous-jacents à l'activité de lecture qui présentent une déficience. La remédiation peut ainsi être adaptée en fonction des difficultés de chacun.

L'entreprise de remédiation proprement dite n'est guère aisée : si, pour « guérir », la condition nécessaire est de localiser la difficulté, elle n'est pas suffisante. Quels exercices proposer à un lecteur qui présente des déficiences au niveau visuel ou phonologique ? Suffit-il de renforcer certaines associations pour les automatiser ? Ces questions méritent un travail spécifique (notamment la validation des exercices par une méthodologie fiable) qui, pour l'heure, n'a pas été engagé par nous mais que nous comptons aborder une fois mis au point les outils de diagnostic.

Nous espérons aussi une collaboration et notamment, qu'au vu des diagnostics effectués, une réflexion s'engage chez les pédagogues sur la nature et la spécificité des exercices à proposer. Nos épreuves confirment l'impact des premières étapes de traitement (visuelle et phonologique) sur l'habileté à lire. C'est à ces niveaux qu'il faut faire porter l'effort de la remédiation.

Enfin, l'entreprise de diagnostic elle-même doit être poursuivie en affinant le diagnostic proposé actuellement par ECCLA.

Actuellement, nous travaillons à un instrument équivalent destiné cette fois aux enfants en cours d'apprentissage de la lecture. Ce projet vient de recevoir le soutien financier de la Région Bourgogne, de la Direction des Écoles du Ministère de l'Éducation Nationale et du Centre National de Documentation Pédagogique. Il devrait voir le jour en 1996.

Daniel Zagar
Christine Jourdain
Université de Bourgogne
LEAD-CNRS

Bernard Lété
INRP depuis octobre 1992

BIBLIOGRAPHIE

CATTEL J.M. (1886). — The time taken up by cerebral operations. **Mind,** n° 11, p. 524-538.

EVETT L.J. et HUMPHREYS G.W. (1981). — The use of abstract graphemic information in lexical access. **Quaterly Journal of Experimental Psychology,** n° 33A, p. 325-350.

JAVAL E. (1878). — Essai sur la physiologie de la lecture. **Annales d'oculistique,** n° 82, p. 242-253.

JOURDAIN C. (1989). — **Un projet d'évaluation-diagnostic des difficultés en lecture de jeunes adultes.** Dijon : rapport de DESS.

LABERGE D. et SAMUELS S.J. (1974). — Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology,** n° 6, p. 293-323.

LEFAVRAIS P. (1967). — **L'Alouette**. Paris : Centre de Psychologie Appliquée.

LÉTÉ B., ZAGAR D. et PYNTE J. (1994). — A new paradigm for studying word recognition during reading. Explorations with word frequency effects. **International Journal of Psychology,** n° 29, p. 291-318.

MASON M. (1978). — From print to sound in mature readers as a function of reader ability and two forms of orthographic regularity. **Memory and Cognition,** n° 6, p. 568-581.

McCLELLAND J.L. (1976). — Preliminary letter identification in the perception of words and nonwords. **Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance,** n° 2, p. 80-91.

McCLELLAND J.L. et RUMELHART D.E. (1981). — An interactive activation model of context effects in letter perception : Part 1. An account of basic findings. **Psychological Review,** n° 88, p. 375-407.

MORTON J. (1969). — Interaction of information in word recognition. **Psychological Review,** n° 76, p. 165-178.

PERFETTI C.A. (1985). — **Reading ability.** New York : Oxford University Press.

RAYNER K. et POLLATSEK A. (1989). — **The psychology of Reading.** London : Prentice-Hall.

RIEBEN L. et PERFETTI C. (1989), (Eds.). — **L'apprenti-lecteur : Recherches empiriques et implications pédagogiques.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

SAVIGNY M. (1969). — Les tests BAT-ELEM A. **Psychologie Scolaire,** n° 6, p. 153-157.

SAVIGNY M. (1976). — **Manuel BAT-ELEM (B).** Caen : Imprimerie Le Brun ; Arpajon : Dufour.

SEIDENBERG M.S. et McCLELLAND J.L. (1989). — A distributed developmental model of word recognition and naming. **Psychological Review,** n° 96, p. 523-568.

SEYMOUR P.H.K. (1986). — **Cognitive analysis of dyslexia**. London : Routledge and Kegan.

SMITH F. (1969). — Familiarity of configuration vs. discriminability of features in the visual identification of words. **Psychonomic Science,** n° 14, p. 261-262.

STANOVICH K.E. (1986). — The interactive-Compensatory model of reading : A confluence of developmental, experimental and educational psychology. **Remedial and Special Education,** p. 11-19.

STANOVICH K.E. (1990). — Concepts in developmental theories of reading skill : Cognitive resources, automaticity, and modularity. **Developmental review,** n° 10, p. 72-100.

STOLL F. (1974). — Évaluation de trois types d'exercices de lecture rapide. **Le Travail Humain,** n° 37, p. 249-262.

STROOP J.R. (1935). — Studies of interference in serial verbal reactions. **Journal of Experimental Psychology,** n° 18, p. 643-661.

TAYLOR S.E. (1965). — Eye movements in reading : fact and fallacies. **American Educational Research Journal,** n° 3, p. 187-202.

WOODWORTH R.S. (1938). — **Experimental Psychology.** New York : Holt.

ZAGAR D. (1992a). — L'évaluation de la lecture : comment construire un instrument d'évaluation diagnostique ? In P. LECOCQ (Ed), **La lecture : processus, apprentissage, troubles.** Lille : Presses Universitaires de Lille.

ZAGAR D. (1992b). — L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In M. FAYOL, J.E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES et D. ZAGAR (Eds.), **Psychologie Cognitive de la Lecture.** Paris : Presses Universitaires de France.

ZAGAR D., JOURDAIN C. et LÉTÉ B. (1993). — **ECCLA. : Evaluation-dignostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte.** Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

ZAGAR D. et MORTET O. (1989). — **Élaboration d'un logiciel d'évaluation des capacités de lecture. Étude de faisabilité.** Rapport de recherche. EPR de Bourgogne. Janvier 1989.

Les mots environnementaux et l'enfant de 4 à 7 ans : lecture et écriture

Didier Mauroux

Les rapports qu'entretient le jeune enfant avec l'écrit présent dans son environnement sont mal connus et donnent lieu à des analyses divergentes. Certains auteurs laissent entendre que l'enfant sait beaucoup de choses sur l'écrit qui l'environne, d'autres, a contrario, affirment que l'adulte lui attribue des compétences qu'il n'a pas encore développées. Nous présentons dans cet article une expérimentation qui porte sur un échantillon de 190 enfants de 4 à 7 ans. Il s'agit pour eux de lire des mots présents dans leur environnement et proposés sous des formes variées et d'écrire ceux-ci.

Les résultats montrent qu'avant le cycle préparatoire, la grande majorité des enfants identifient les mots environnementaux en les considérant comme de simples stimuli visuels auxquels ils attribuent du sens. Se contentant d'une lecture et d'une écriture logographiques plus ou moins fines, ils n'éprouvent pas le besoin ou la nécessité de chercher une stratégie élaborée plus performante et plus sûre. L'apprentissage de C.P. en revanche est déterminant : l'enfant reconsidère désormais l'écrit environnemental qui perd son statut de stimulus visuel pour devenir un codage de la langue. L'école s'approprie désormais « l'écrit de la rue ».

Un nombre limité d'études porte sur les rapports qu'entretient le jeune enfant avec l'écrit présent dans son environnement, avant l'apprentissage formel de la lecture en Cycle Préparatoire. Ce travail rend compte d'une recherche portant sur la conscience des mots environnementaux chez l'enfant de 4 à 7 ans et veut faire un diagnostic sur la façon dont les enfants identifient, lisent et écrivent ces mots. Un mot environnemental se limite généralement à une graphie et à un environnement : panneau pour Stop, boîte de bonbons pour Smarties. Nous savons que nous n'abordons ici qu'un aspect de la lecture, mais n'est-ce pas sa facette la plus importante comme l'affirment Rieben et Perfetti (1989) : « *à l'heure actuelle, il existe de nombreux travaux empiriques qui montrent que le traitement et l'identification de mots isolés constituent les composantes majeures de l'apprentissage de la lecture* » ? Le deuxième intérêt de cette étude est de proposer les situations de lecture proches de la réalité pour tenir compte des constatations des auteurs cités ci-dessus : « *bien que l'apprentissage s'opère principalement en classe, c'est en général dans des situations de*

tests ou de laboratoire et dans des tâches parfois fort différentes de celles qui sont pratiquées par les enseignants que l'apprenti lecteur a été étudié ».

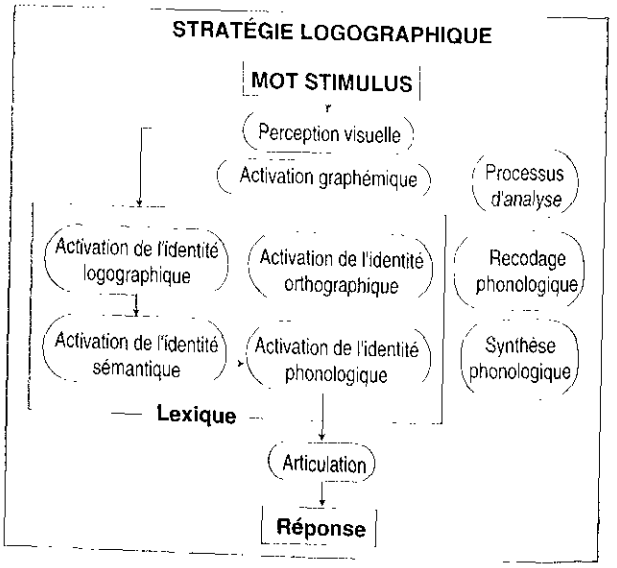
APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'appropriation de la lecture est une longue quête : de l'enfant qui dit « eau » en montrant Évian sur une bouteille correspondant à cette boisson (Chauveau, 1990) en passant par le déchiffreur de Cycle Préparatoire et le lecteur confirmé qui s'approprie le contenu d'un dossier complexe, les compétences requises ne sont pas les mêmes. Généralement, les chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage de la lecture montrent un certain optimisme quand ils évoquent les connaissances du jeune enfant sur la langue écrite, avant l'apprentissage du code. Pour Gough et Juel (1989), « *les études de l'émergence de la lecture ont montré que l'enfant apprend souvent beaucoup de choses à propos de la lecture avant même qu'on commence à lui apprendre explicitement à lire* ». Pour sa part, Besse (1990) affirme que « *bien avant l'enseignement de la lecture, le jeune enfant commence à se former des représentations de la langue, de ses fonctions, de ses structures* ». Le danger de toute hypothèse sur les connaissances de l'enfant avant l'apprentissage de la lecture est l'excès d'optimisme. Nous pensons qu'il faut faire preuve d'une grande prudence quand on évalue les connaissances des enfants avant l'apprentissage institutionnel de la lecture. Fijalkow (1990) synthétise bien notre propos en affirmant « *qu'il faut abandonner la position adultocentrique en vertu de laquelle on considère que pour le jeune apprenant les choses sont ce qu'elles sont pour l'adulte chargé de mener à bien son apprentissage. Au moment où l'enfant est soumis à l'alphabétisation obligatoire, il se trouve dans un état fort différent de celui que l'adulte bien intentionné lui prête* ».

Stratégie logographique

Le passage de la vision idéographique de l'écrit à la conscience plus ou moins marquée du codage de la langue est certainement un moment fort pour l'apprenti lecteur. Selon Ferreiro (1979), « *les enfants, à un moment précoce de leur développement, supposent que la relation écrit-sens est de nature idéographique ; les signes graphiques représenteraient directement le sens* », cependant, « *ils ne savent pas suivant quelles conventions on passe du signe au sens* » (Fijalkow, 1990). « *Ce n'est qu'au terme d'une progression (psychogenèse) qui n'est pas achevée chez tous les enfants à l'entrée à l'école primaire que l'enfant commence à comprendre le système de la langue écrite* » (Ferreiro, 1988). La nature graphophonologique de l'écrit est une découverte progressive car « *l'enfant ne prend pas en compte l'hypothèse alphabétique (correspondance entre lettres et phonèmes) avant un certain temps* » (Ferreiro, 1988) cependant, « *il commence à disposer vers 4 ans d'un système embryonnaire de représentation et de traitement de l'information phonologique... Cette connaissance reste essentiellement fonctionnelle et n'atteint le niveau réflexif qu'exceptionnellement* » (Lecocq, 1992).

L'étude des modèles développementaux d'acquisition de la lecture permet de comprendre un peu mieux comment l'apprenti lecteur s'approprie la langue. Le modèle proposé par Frith (1985) nous paraît l'un des plus crédibles même s'il est nécessaire d'y apporter quelques remarques. Ce modèle, plus particulièrement destiné à la lecture de mots isolés, comprend trois phases (qui peuvent se recouvrir, selon les mots), dont la première, la stratégie logographique, est parfois considérée comme une activité de paralecture. Nous présentons dans le schéma qui suit, inspiré de Hoien (1989), la démarche du sujet utilisant cette stratégie.

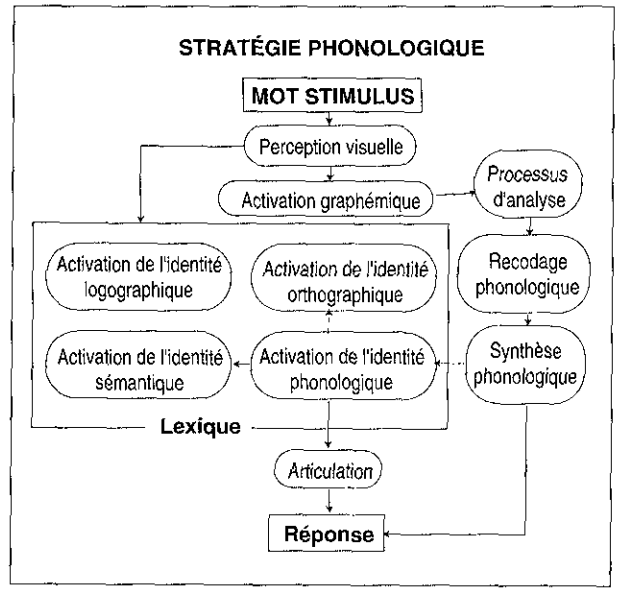


La stratégie logographique donne la possibilité d'identifier des mots sans connaître le nom des lettres et sans conscience de la relation écrit-oral, grâce à la « *reconnaissance d'un patron visuel dont l'enfant a appris par cœur la signification* » (Alegria & Morais, 1989). De ce fait, « *le mot est reconnu instantanément : le codage visuel crée un code visuel qui permet l'activation de l'identité logographique et donne accès à toutes les informations sur le mot, stockées dans le lexique* » (Content, 1984). Morton (1969) parle de logogène comme unité de reconnaissance visuelle du mot. Pour lui, « *il existe un seuil qui détermine le niveau d'excitation que ce logogène doit atteindre pour qu'il soit activé et permette l'accès à la signification et à la prononciation du mot. Chaque fois qu'un logogène est activé, son seuil est légèrement abaissé, de telle sorte qu'une moindre information du stimulus suffira à l'activer ultérieurement* ». La perception logographique n'activant pas de graphèmes, l'enfant qui utilise une telle procédure « *est incapable de toute opération d'analyse du mot écrit et de mise en rapport de ses parties, lettres ou groupes de lettres, avec les parties de parole correspondante* » (Morais & Alegria, 1989). L'identité logographique active une identité sémantique, le sujet peut instantanément prononcer le mot : elle ne se limite pas aux seuls mots présentés sous forme de logotypes mais à tout écrit comme le prénom, la date, etc.

Stratégie phonologique

La stratégie logographique, utilisée en début d'apprentissage, est rapidement remplacée par les procédures de décodage plus efficaces, dont nous détaillons la démarche dans le schéma ci-après.

L'enfant cherche dans la séquence graphémique du mot des unités orthographiques convenables : lettres simples ou syllabes qu'il transforme en unités phonologiques grâce à sa connaissance du codage de la langue. La synthèse phonologique fusionne les différents segments sonores en un ensemble phonologique permettant d'accéder au lexique et de comprendre le mot. Le recours à l'auto-langage (croisement du langage et de la pensée, Fijalkow & Liva, 1985) peut être nécessaire pour passer de la synthèse phonologique à l'activation de l'identité phonologique. Pour Frith (1985) « *la stratégie phonologique est un passage obligé, quelle que soit la méthode de lecture* » : elle permet de faire correspondre phonèmes et graphèmes et représente la voie indirecte. Pour

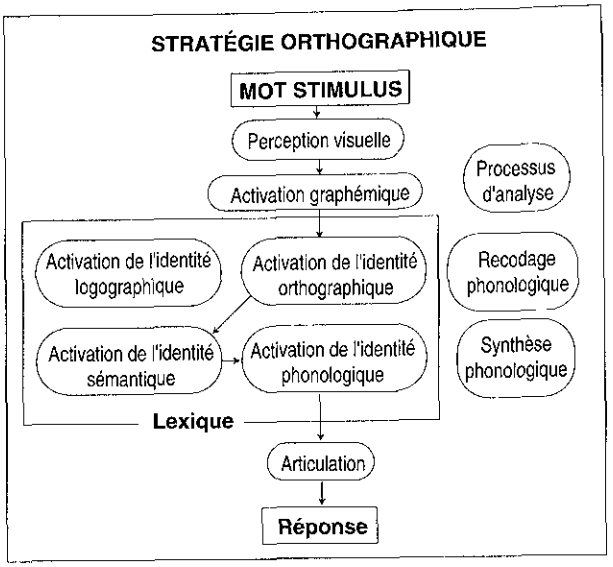


accéder au lexique, le lecteur effectue un recodage phonologique qui repose sur une connaissance de l'alphabet. Le codage est prélexical : c'est seulement lorsqu'il réussit que l'enfant lit le mot. L'ordre des lettres et les facteurs phonologiques jouent un rôle primordial : le lecteur peut prononcer des mots nouveaux et des mots sans signification. L'avantage de la stratégie phonologique est « *d'entraîner l'enfant à procéder à des analyses segmentales plus efficientes, plutôt que de lui faire apprendre les mots comme de purs patterns visuo-perceptifs* » (Lecocq, 1992). Elle serait plus efficace dans la mesure où « *les indices phonétiques sont plus puissants que les indices visuels, parce que les associations entre orthographe et prononciation sont systématiques et donc plus faciles à mémoriser que les associations arbitraires entre mots et indices visuels* » (Ehri, 1989).

Stratégie orthographique

Après plusieurs lectures par la voie indirecte, le sujet est capable d'identifier le mot uniquement à partir de la séquence de ses lettres : la voie orthographique que nous détaillons ci-après.

La séquence des lettres active directement l'identité orthographique permettant de comprendre le mot et de le prononcer. Alegria & Morais (1989) affirment que « *la représentation orthographique serait une représentation où non seulement*



une prononciation est associée à un patron mais où les parties du patron visuel sont systématiquement associées à des unités phonologiques (syllabiques ou sous-syllabiques) ». Ils ajoutent que « *la traduction phonologique de l'orthographe ne doit pas être nécessairement considérée comme un processus où chaque lettre est transformée en un phonème et les phonèmes ensuite assemblés* ». Frith (1985) considère « *qu'il est impossible à un enfant qui n'a pas réussi à acquérir une phase déterminée du développement de la lecture, d'acquérir les compétences ultérieures de la séquence normale de développement* ».

Il existe de nombreuses similitudes entre stratégies logographique et orthographique : postlexicales, elles supposent la connaissance préalable des mots et donnent accès au lexique par la voie directe, bien que, dans le premier cas, le sujet ne connaisse pas le nom des lettres. Cependant, Frith n'indique pas, comme le font remarquer Content & Lybaert (1992) « *si les mécanismes de reconnaissance visuelle au stade logographique doivent être distingués de ceux opérant au stade orthographique, ni comment cette distinction éventuelle pourrait être opérationnalisée expérimentalement* ». Certains chercheurs établissent une passerelle entre les deux voies directes d'accès vers le lexique en affirmant par exemple que « *le lexique orthographique peut se développer à partir d'un lexique logographique* » (Seymour & Elder, 1986).

La lecture phonologique est plus éloignée : prélexicale, elle utilise la voie indirecte et permet d'oraliser des mots jamais vus ou des logatomes. Pour Content (1984) « *le développement logographique n'a pas une influence importante sur le développement ultérieur de l'assemblage* ». Malgré cela, le passage par la voie phonologique est-il incontournable ? Certainement pas pour Goodman K.S. (1976) et Foucambert (1976) : le premier considérant que « *la lecture est un jeu de devinettes* » alors que le second affirme que « *lire consiste à prélever des informations sur la langue écrite pour construire directement une signification* ». En fait, un consensus se fait plus ou moins autour de l'utilisation par le lecteur de la voie grapho-phonologique et grapho-sémantique (Doctor & Coltheart, 1980) selon ses compétences et le texte lu. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1990) résument bien ces propos en affirmant que « *pour devenir lecteur, il faut à la fois être un chercheur de sens et un chercheur de code. L'acte de lire se fait dans un va-et-vient continu entre questionnement de l'écrit et mise en place progressive de compétences de paralecture (connaissance des types d'écrits, formulation d'hypothèses, capital mot, règles de correspondance graphème-phonème, analyse et synthèse des lettres, etc.)* ». La connaissance du code serait indispensable à l'acquisition de la lecture : « *pour apprendre à lire, il faut connaître le principe alphabétique* » (Alegria, 1990), mais son utilisation ne serait pas systématique : « *l'apprenti lecteur ne mobilise pas pour autant en permanence des conduites grapho-phonémiques pour lire* » (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990).

EXPÉRIMENTATION

Cette recherche a pour but de vérifier si les théories sur l'apprentissage de la lecture s'appliquent également aux mots environnementaux, en insistant principalement sur les stratégies utilisées par les jeunes enfants. Son principe général est de faire lire à des enfants de 4 à 7 ans un corpus de mots environnementaux rigoureusement sélectionnés et présentés dans des situations variées, puis de leur faire écrire certains d'entre eux. Pour bien comprendre notre démarche, il nous paraît primordial de définir préalablement le concept de mot environnemental puis nous présenterons les mots sélectionnés et les épreuves proposées.

Un mot environnemental, cas fréquent des marques publicitaires, est généralement constitué d'une graphie (représentant le nom du produit) et

d'un environnement (support, dessin, lettres stylisées ou logotype). La notion de mot environnemental étant très vaste, nous nous limitons aux mots dont nous détaillons les caractéristiques dans les lignes qui suivent.

1 - La graphie est associée à un logo (ellipse de la chaîne de télévision « Canal+ ») ou à un support (boîte de bonbons multicolores « Smarties » ou panneau « Stop »).

2 - Le mot environnemental forme un ensemble caractéristique facile à reconnaître et à nommer : il se démarque de son cadre habituel (une publicité du « Loto » affichée dans la devanture d'un débit de boissons tranche sur ce qui peut être exposé en vitrine) et sa graphie se transforme aisément en chaîne orale (si on connaît les procédures de décodage).

3 - Le mot environnemental est perçu fréquemment, car présent sur des produits de consommation courante, à la télévision ou dans des revues.

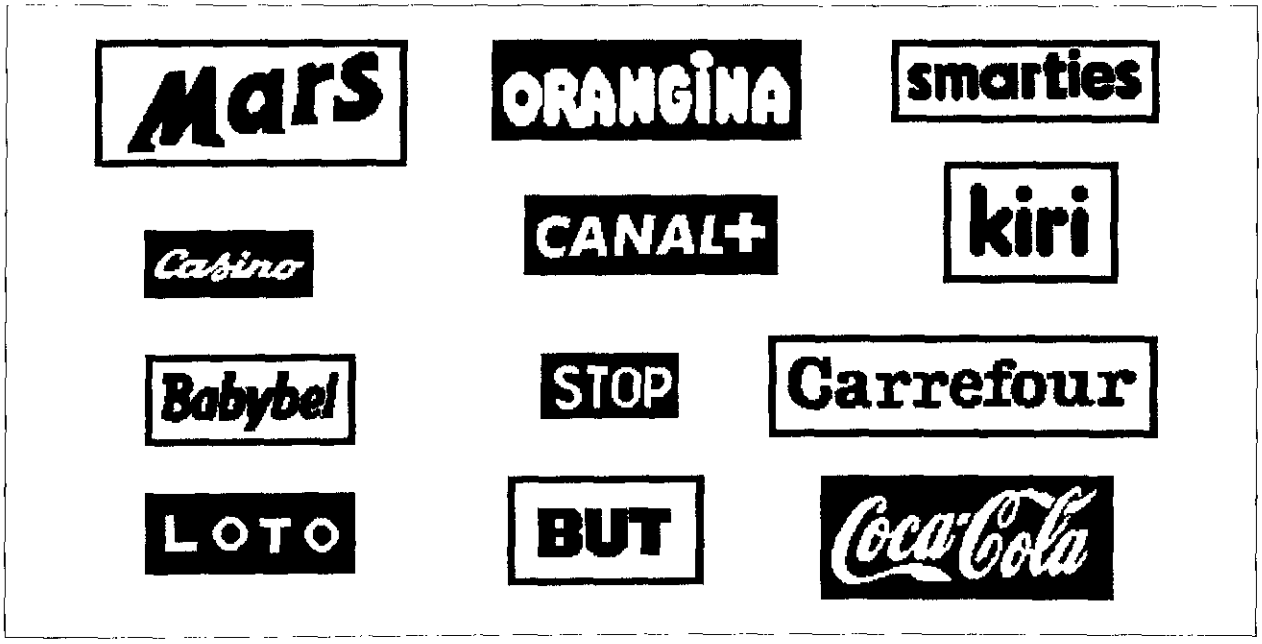
4 - Le nom du concept représenté est prononcé à plusieurs reprises par l'entourage du sujet ou par des médias, permettant la mémorisation de son image acoustique.

Notre sélection porte sur des produits que l'enfant consomme directement : confiseries (« Mars », « Smarties »), fromages (« Kiri », « Babybel »), boissons (« Coca-Cola », « Orangina ») et chaîne de télévision (« Canal+ »). D'autres produits sont liés à des pratiques familiales et sociales : supermarché (« Casino », « Carrefour »), grande surface d'équipement ménager (« But »), jeu (« Loto ») ou panneau (« Stop »). Nous n'avons pas sélectionné d'écrits tels que « Yoplait », souvent observés mais dont le mot correspondant n'est guère connu, ni les mots environnementaux présentés sous forme de sigles et dont l'oralisation peut prêter à équivoque.

Présentation des épreuves

La passation a lieu au mois de mai 1991, et porte sur 190 enfants (88 garçons et 102 filles) de 4 ans 5 mois à 7 ans, répartis entre 58 Moyenne Section (M.S.), 61 Grande Section (G.S.) et 71 Cycle Préparatoire (C.P.). Tous les enfants, y compris les plus jeunes, sont invités à réaliser la totalité des exercices proposés. S'ils ne parviennent pas à faire une épreuve, nous passons à la suivante après les avoir rassurés. Nous demandons également, dans les cas les plus opportuns, comment ils lisent les mots.

1. Une première épreuve consiste à faire lire 12 mots environnementaux en enrichissant progressivement le stimulus. Nous proposons tout d'abord une planche composée de la graphie seule (voir ci-après). A chaque présentation, nous



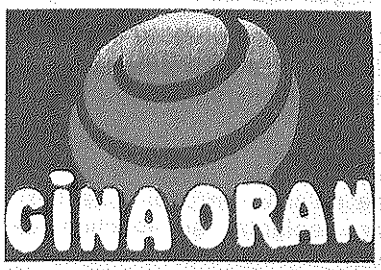
disons à l'enfant : « *peux-tu me dire ce qu'il y a d'écrit* » ? Nous le laissons observer pendant quelques secondes et donner ses premières réponses, puis nous montrons un à un les mots non lus et lui demandons s'il les connaît. Pour chaque mot lu nous disons : « *qu'est-ce que cela veut dire* » ? ou « *qu'est-ce que c'est...* (nous prononçons le mot lu) » ?

Après avoir retiré cette version, nous proposons une planche avec environnement noir et blanc, dont les mots sont disposés de la même façon (voir ci-après), avec les mêmes consignes de passation.

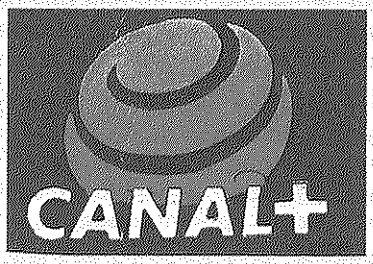
2. Une seconde épreuve de lecture propose des situations de non-adéquation entre graphie et

environnement, pour les environnements qui s'y prêtent le plus, avec présentation couleur.

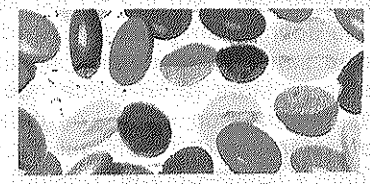
Dans un premier temps, les syllabes sont inversées (version que nous appelons « verlan ») : Orangina est écrit « Ginaoran », Coca-Cola « Cola-Coca ». Pour Smarties, nous ne respectons pas totalement le procédé verlan « tiessmar » : la lettre « t » (avec hampe) est trop différente du « s » (sans hampe ni jambage), nous coupons au niveau du « r ».

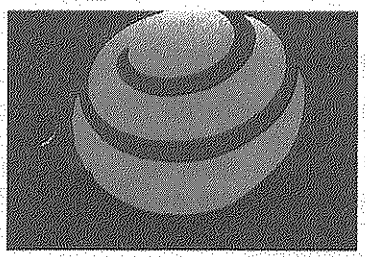


Lors d'une seconde présentation, dite en « rupture », graphie et environnement ne correspondent pas : Casino pour Babybel et Canal+ pour Orangina.



La troisième modification propose l'environnement sans graphie de Smarties et Orangina.





Nous montrons le mot environnemental conforme, sur une étiquette individuelle, et disons : « *qu'y a-t-il d'écrit* » ? Les enfants qui ont déjà identifié le mot sont invités à le relire et pour les autres, nous donnons la réponse. Nous mettons successivement, à côté de l'étiquette conforme, la (ou les) version(s) correspondante(s) en conflit et demandons s'il y a écrit la même chose. Les enfants sont supposés apparier le stimulus qu'ils savent conforme au stimulus en conflit et dire si,

malgré les modifications, le stimulus en conflit se lit comme le stimulus conforme. Nous sollicitons, pour chaque réponse, une justification.

3 - La troisième épreuve consiste à écrire des mots environnementaux sans modèle. Nous disons aux enfants : « *peux-tu écrire un mot parmi ceux que tu viens de lire* » ? Nous proposons à ceux de C.P. d'écrire également Carrefour (choisi pour son double sens et parce qu'il est relativement long).

Les hypothèses que nous faisons, principalement axées sur les stratégies de lecture et d'écriture des mots environnementaux, sont les suivantes :

1. Les mots qui ont une graphie « originale » seront plus facilement identifiés que les autres, leur particularité donne aux enfants des points de repère.

2. Les enfants les plus jeunes utilisent plutôt l'environnement pour lire les mots : plus celui-ci est riche (dessin, couleurs) et plus le mot est lu facilement. Pour cette raison, un changement de la graphie (total ou partiel) de même que des perturbations dans la séquence des lettres, passeront inaperçus ou seront tolérés.

3. La décontextualisation de l'écrit intervient quand l'enfant prend conscience de sa nature, en particulier de la valeur phonétique des lettres. Elle n'est pas la résultante d'une exposition plus ou moins fréquente mais d'un apprentissage.

4. La connaissance de tout ou partie des lettres est essentielle à la reproduction d'un mot, sinon celle-ci s'apparente à un dessin (écrit logographique).

Analyse des résultats

Nous recensons le nombre de fois où chaque mot est lu, en fonction du niveau scolaire, de même que le nombre de mots lus par individu. Nous soumettons les résultats au test du Khi2 et considérons comme correctes les réponses qui réunissent deux conditions :

1. L'oralisation correspond à la chaîne écrite dans sa totalité. Nous acceptons Coca-Cola et pas « Coca », Canal+ et pas « Canal ». Dire Coca pour Coca-Cola est sémantiquement correct, les deux termes étant utilisés pour nommer ce type de boisson, cependant, si l'on considère la graphie, seule la deuxième formulation est effectivement écrite.

2. Le sens donné correspond à l'environnement et nous n'acceptons pas les homographes : dans les cas étudiés, Mars est une sucrerie et non un mois, Carrefour un magasin et non un croisement. Le contexte sémantique de l'épreuve donne la possibilité d'attribuer aux graphies un sens conforme car il s'agit d'unités linguistiques semblables.

Cette manière de procéder permet de cerner de plus près les stratégies de lecture employées et de mesurer l'influence de l'environnement.

Lecture sans environnement

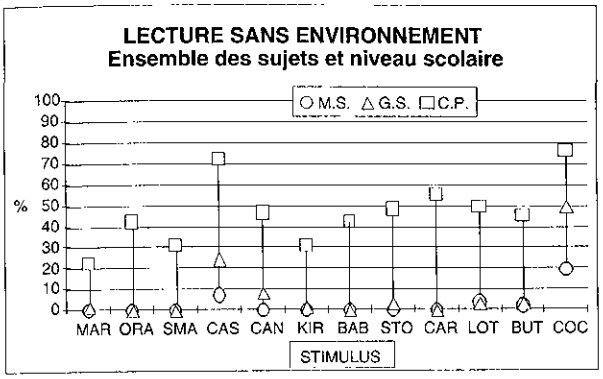
Le pourcentage de réussite (arrondi à l'entier), pour l'ensemble des enfants, en fonction de chaque mot sans environnement, est présenté ci-dessous. Les mots environnementaux sont écrits : MAR = Mars ; ORA = Orangina ; SMA = Smarties ; CAS = Casino ; CAN = Canal+ ; KIR = Kiri ; BAB = Babybel ; STO = Stop ; CAR = Carrefour ; LOT = Loto ; BUT = But et COC = Coca-Cola.

LECTURE SANS ENVIRONNEMENT
ENSEMBLE DES SUJETS EN %

MAR	ORA	SMA	CAS	CAN	KIR	BAB	STO	CAR	LOT	BUT	COC
9	16	12	37	20	12	16	19	21	21	18	50

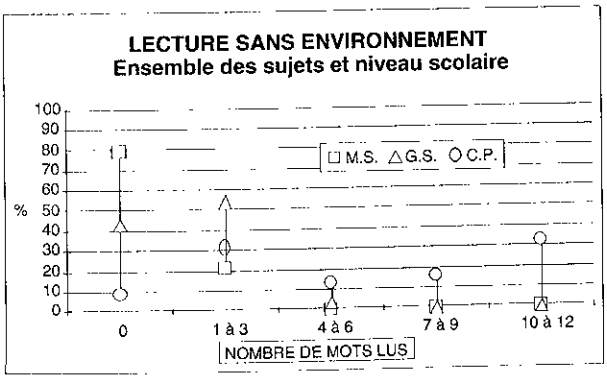
L'écart entre meilleure et moins bonne réussite est important : de 9 % pour Mars à 50 % pour Coca-Cola. Deux mots sont lus plus fréquemment que les autres : Coca-Cola (50 %) et Casino (37 %). Sept écrits obtiennent un taux de réussite voisin de 18 % (Orangina, Babybel, But, Stop, Canal+, Carrefour et Loto) et trois sont lus moins fréquemment : Kiri (12 %) car seize enfants n'ont pu le définir ; Smarties (12 %), difficilement identifiable sans environnement et difficilement déchiffrable et Mars (9 %) parce que 11 enfants n'ont pas restitué son sens. Les enfants semblent lire de préférence des mots qui ont une graphie « originale » (Coca-Cola ou Casino) et éprouvent plus de difficultés avec les mots qu'ils ne parviennent pas à définir (Kiri et Mars) et à déchiffrer (Smarties).

Le graphique qui suit montre, pour chaque stimulus, les résultats en fonction du niveau scolaire :



Les C.P. lisent les mots sans environnement avec des réussites comprises entre 22,5 % et 76,1 %, mais la plupart se situent entre 40 et 52 %. Casino (proche du domicile de la plupart des enfants) et Coca-Cola dépassent 70 %. Seuls Smarties, Kiri et Mars obtiennent des pourcentages moins élevés (autour de 30 %). En G.S., à l'exception de Coca-Cola (49,2 %) et Casino (24,6 %), Orangina, Smarties, Babybel et Carrefour ne sont pas lus, Mars et Kiri le sont une fois alors que Stop, Loto et But le sont deux fois. En M.S., Coca-Cola lu par près d'un sujet sur cinq (11 fois) fait exception car la plupart des écrits ne sont pas lus sauf But (1 fois), Loto (2 fois) et Casino (4 fois). Les différences constatées sont significatives dans tous les cas (à au moins .01) entre C.P. et M.S. en revanche, elles ne sont pas significatives entre M.S. et G.S., à l'exception de Casino et Coca-Cola.

Sur les 12 mots proposés, il paraît intéressant d'étudier combien chaque enfant lit de mots, en fonction de son niveau scolaire. Nous regroupons les réponses en 5 classes : 0 (aucun mot lu) ; 1-3 (entre 1 et 3 mots lus), puis (4-6) ; (7-9) ; et (10-12). Nous obtenons le graphique suivant :



Près de 80 % des Moyenne Section ne lisent aucun mot, les autres ne dépassent pas trois mots (Coca-Cola et Casino étant lus la plupart du temps). Un peu plus de 40 % des G.S. échouent et plus de la moitié lisent entre 1 et 3 mots. Seuls deux enfants parviennent à lire plus de trois mots : deux garçons de 5 ans et 8 mois de Grande Section, qui lisent Casino et Coca-Cola, But et Mars pour le premier et Casino, Coca-Cola, Canal+, Stop et Kiri pour le second. Ils ne nous apportent aucune précision susceptible de nous informer sur leur façon de lire. Le premier dit d'abord « Canal 4 » pour Canal+ (le chiffre indiquant probablement le bouton du téléviseur correspondant à la chaîne) le second « *pharmacie* ». Pour But, l'un dit « *but le juste prix* » en faisant allusion à l'émission de télévision " le juste prix ", dont les magasins But sont le partenaire, puis il se reprend et dit « *il y a écrit but* ». Ces résultats confirment en partie les travaux de Masonheimer, Drum et Ehri (1984) qui affirment que la plupart des enfants ne parviennent pas à lire un mot sans environnement : c'est vrai en Moyenne Section mais moins évident en Grande Section. Les performances des C.P. sont en revanche très variées puisqu'ils sont 7 sur 70 à ne lire aucun mot (obtenant des résultats inférieurs à certains Maternelle), alors que près d'un sur trois lit tous les mots proposés, généralement très vite et sans erreur.

Pour comprendre ces résultats nous analysons, dans un premier temps, les réponses des enfants de Maternelle, à qui nous demandons d'expliquer comment ils reconnaissent chaque mot lu. Nous obtenons les réponses suivantes :

Pour Coca-Cola : « *on le voit des fois* » ; « *je le connais bien* » ; « *sur la bouteille on voit que c'est écrit comme ça* » ; « *quand je bois du Coca-Cola* » ; « *ça passe à la télé, à la pub* » ; « *mon papa, il achète des bouteilles de Coca-Cola* » ; « *quand on achète des bouteilles, y'a ça* », ou bien l'enfant montre les majuscules.

Pour Casino : « *on le voit marqué au-dessus d'un magasin* » ; « *je le vois à la télé* » ; « *quand je regarde tous à la une* » (émission de télévision dont la marque Casino est le partenaire) ; « *j'y vais à casino* » ; « *j'y suis déjà été et j'avais vu la marque* ».

Pour LOTO : « *j'y vais au loto avec papa, quand il a plus de cigarettes* » ; « *maman, elle joue au loto* »; « *un* [o], *un* [e] *et un* [ɛ] » ;

« *il y a deux* [o], *et un* [ɛl] » ; « *il y a un* [la] *et j'en ai déjà vu* ».

Pour CANAL+ : « *il y a une croix* ».

Les enfants connaissent le mot parce qu'ils le voient fréquemment ou consomment le produit correspondant. D'autres sont plus précis et montrent un indice qui attire leur attention (les majuscules de Coca-Cola ou la croix de Canal+). Parfois, cet indice est source d'erreurs : Canal+ est lu par exemple « lessive » (en référence à la lessive Lacroix), « pharmacie » ou encore « ambulance ». Enfin, les enfants repèrent une ou plusieurs lettres, comme dans Loto, cependant aucun ne déchiffre le mot (la technique de déchiffrement n'est en principe pas enseignée en Maternelle). Les enfants non-déchiffreurs semblent activer une identité logographique, sorte de clef permettant de donner du sens au mot (identité sémantique) et de le nommer (identité phonologique) : ils traitent les mots comme s'il s'agissait d'images. Cependant, il est difficile de savoir si l'identification est globale ou si elle porte sur des « coups de filet » (Harris et Coltheart, 1986), des indices graphiques (phase 1 de Ehri et Wilce, 1983) ou des associations de paires (Gough et Hillinger, 1980).

Lire de façon logographique c'est donner, dans certains cas, plusieurs formes oralisées pour le même mot : Coca-Cola est prononcé indifféremment [koka], [kakola], [kakakola] ou [kokola] par différents enfants ; Orangina [ɔ̃ʒina] ; Smarties [marti] ou [marsti], avec dans chaque cas un sens correctement restitué. La pluralité des réponses est due au fait que le sujet n'a aucun moyen de vérifier si chaîne écrite et chaîne orale correspondent, puisqu'il ne connaît pas le code grapho-phonologique.

La lecture logographique montre des imperfections et des limites : des imperfections dans la prise d'indices trop fragile et dans la prononciation qui n'est basée sur aucune règle précise ; des limites, car la mémoire n'emmagasine qu'un nombre restreint de mots.

Les C.P. utilisent la stratégie précédemment décrite, mais déchiffrent également tout ou partie des mots proposés, en fonction de leur degré de maîtrise du code. Le déchiffrement débute par l'activation graphémique qui consiste à faire la part entre graphèmes et non-graphèmes. Celui qui lit [okaola] pour « Coca-Cola » considère comme graphèmes coca cola et comme non-graphèmes C6 ; lire « Canal » pour Canal+, c'est considérer que le « + » représente un signe mathématique qui ne se « lit » pas. L'exercice de copie confirme nos propos puisque nous obtenons les productions suivantes pour Coca-Cola :

Ces enfants (Moyenne et Grande Section) montrent qu'ils ne considèrent pas la première majuscule du mot (parfois la seconde) comme une lettre, en ne la reproduisant pas.

Le mot, même correctement déchiffré n'est pas toujours compris : un enfant prononce [marsə] quand il voit Mars, un autre [byta] quand il voit BUT, les deux sont incapables de dire de quoi il s'agit. Souvent, le mot est prononcé à deux reprises : la première forme oralisée avec des imperfections semble correspondre à une synthèse phonologique alors que la seconde, plus naturelle et sans erreur, se rapporte à l'identité phonologique car le mot semble compris. À plusieurs reprises, le déchiffrement s'arrête avant la fin de la séquence des lettres et la prononciation conforme donnée : là aussi, on peut supposer que le mot est identifié avant le terme du déchiffrement. Un déchiffrement incorrect n'est pas synonyme d'échec si l'erreur n'entraîne pas une modification profonde de l'image acoustique. Smarties déchiffré dans un premier temps [smartiz], Casino [kasino], Carrefour [karəfɔr] ou [karəfyrə], sont lus correctement après réflexion.

Nous obtenons parfois des réponses surprenantes : « orange » pour Orangina ; « Martini », « Martin », « mardi » ou « samedi » pour Smarties ; « cassis » pour Casino et « carton » pour Carrefour. Les enfants cherchent à faire du sens : dès que l'image acoustique est proche d'un mot connu, ils prononcent celui-ci, sans confronter réponse et graphie. La démarche de l'un d'eux est significative : voyant le mot Smarties, il dit [sartjes] « *... ah oui, je connais ! C'est Starski et Hutch* ». [sartjes] lui rappelle « Starski » qu'il associe à « Hutch » (feuilleton télévisé). Il n'hésite pas, dans sa recherche de sens à attribuer, à un mot isolé, la valeur d'une chaîne écrite.

La lecture orthographique est une stratégie élaborée plus difficile à percevoir : la séquence des

lettres de Mars, Casino, Canal(+), Carrefour ou But est la même pour les mots environnementaux et leurs homographes respectifs (troisième mois, établissement de jeux, voie d'eau, croisement ou objectif). On peut penser que certains de ces mots *sont lus au moyen d'une stratégie orthographique* quand le sens attribué est le suivant : Mars = « jour, semaine ou mois » ; Carrefour = « une petite route » ; ou But = « quand on tire au foot ». Cette théorie est confirmée par le fait que Casino n'a jamais été considéré comme un établissement de jeu. Identifier orthographiquement un mot signifie le voir fréquemment, de façon à repérer la séquence de ses lettres : manifestement « Casino » ne fait pas partie du vocabulaire employé au Cycle Préparatoire.

Lecture avec environnement

Lors de la deuxième épreuve de lecture, nous présentons les mêmes mots avec leur environnement noir et blanc. Il s'agit pour nous de voir dans *quelle mesure celui-ci facilite la lecture, comme* semble le penser cet élève qui lors de la présentation dit : « *c'est facile, y'a les dessins maintenant* » !

Le pourcentage de réussite (arrondi à l'entier), pour l'ensemble des enfants, en fonction de *chaque mot présenté avec environnement noir et* blanc est le suivant :

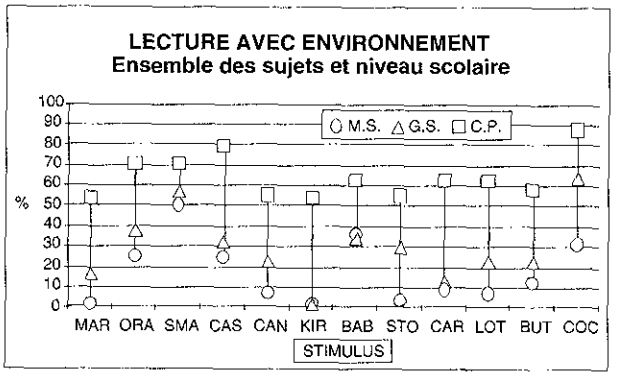
LECTURE AVEC ENVIRONNEMENT
ENSEMBLE DES SUJETS EN %

MAR	ORA	SMA	CAS	CAN	KIR	BAB	STO	CAR	LOT	BUT	COC
26	46	60	47	30	21	45	31	30	33	33	63

La réussite varie de 21 % (Kiri) à 63 % (Coca-Cola). Cinq mots obtiennent un résultat compris entre 45 et 63 % (Coca-Cola, Smarties, Casino, Orangina et Babybel) et cinq autres autour de 30 % (Loto, But, Stop, Canal+ et Carrefour). Deux mots sont lus moins fréquemment : Mars et Kiri. Parmi les mots lus le plus fréquemment, il n'est pas étonnant de retrouver *Coca-Cola et Casino*, meilleures performances de l'épreuve antérieure, *à côté de mots dont l'environnement* se présente plutôt sous forme de dessins concrets : bonbons (Smarties), peau d'orange (Orangina) ou emballage (Babybel). Les taux de réussite inférieurs concernent des mots dont l'environnement est plutôt abstrait comme les logotypes de But, Canal+ ou Carrefour et ceux dont l'environnement n'est pas très marqué (Mars et Kiri).

Les résultats d'ensemble montrent que le taux de réussite double entre lecture sans environnement et lecture avec environnement noir et blanc (38,7 % contre 20,8 %). Nous assistons également à un resserrement des résultats : le rapport entre le meilleur et le plus mauvais résultat passe de *1 à 5,6 sans environnement à 1 à 2,9 avec environnement* noir et blanc. Les différences constatées *entre les deux épreuves sont significatives à* .02 pour Canal+ et Kiri, à .03 pour Carrefour et Casino et inférieures à .01 dans les autres cas. Dans l'ensemble, les enfants lisent mieux les mots avec environnement.

Les résultats de la présentation avec environnement, *en fonction des niveaux scolaires*, donnent le graphique qui suit :

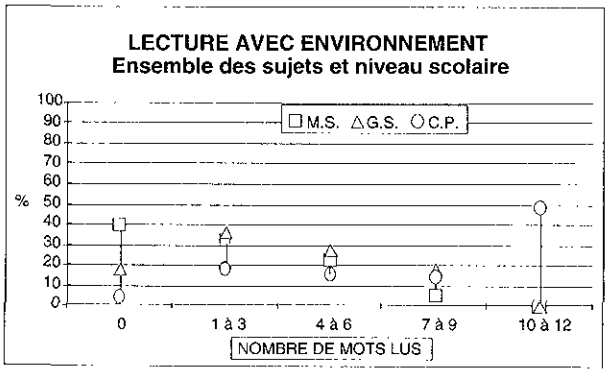


Les réussites se répartissent dans une fourchette assez proche pour les C.P. : entre 53,5 % (Kiri) et 87,3 % (Coca-Cola). Les écarts en M.S. et G.S. sont plus importants : moins de 2 % pour Kiri à 50 % pour Smarties (dans le premier cas) et 63,9 % pour Coca-Cola (dans le second). Les performances d'Orangina, Smarties et Babybel paraissent intéressantes : lors de la première lecture, *ces mots ne sont pas lus par les M.S. et G.S.* alors qu'ils obtiennent maintenant entre 24,1 % (Orangina, M.S.) et 57,4 % (Smarties, G.S.). On mesure à ces chiffres l'importance, pour les plus jeunes, d'un environnement « imagé », dans les procédures d'identification et de lecture des mots. Le pourcentage des M.S. qui lisent Babybel est

supérieur à celui des G.S., mais la différence constatée n'est pas significative. Dans 5 cas, il existe des différences significatives entre G.S. et M.S., inférieures à .01 pour Mars, Stop et Coca-Cola et égales à .02 pour Canal+ et Loto. Les différences constatées entre G.S. et C.P. sont toujours significatives, à l'exception de Smarties (.12), car de nombreux C.P. ne parviennent pas à déchiffrer le mot.

Les réponses erronées se classent en quatre catégories. Certains enfants évoquent une caractéristique du produit : Mars = « chocolat », Orangina = « jus d'orange », Kiri et Babybel = « fromage » ; d'autres confondent deux produits proches : Mars = « Raiders », Orangina = « limonade », Casino = « Prisunic », Loto = « tapis vert », Babybel = « Vache qui rit ». Nous considérons que ces erreurs portent sur un champ sémantique proche. Parfois, ils décrivent l'environnement : Orangina = « un ballon » ou « lune », Smarties = « bonbons », Casino = « un rond », Babybel = « du lait » ou Carrefour = « flèche » ou font des confusions plus générales : Loto = « TF1 » (les sigles de TF1 et Loto sont bleus et rouges), But = « juste prix » (27 réponses), « But » est le partenaire de l'émission de télévision « le juste prix », son logo apparaît à l'écran et une voie « off » dit : « les magasins But vous présentent le juste prix ».

Si on étudie le nombre de mots lus, en fonction du niveau scolaire, on obtient le graphique suivant :



Environ 40 % des M.S. ne lisent aucun mot, le tiers entre 1 et 3, près du quart entre 4 et 6 alors que trois d'entre eux lisent plus de 6 mots. Moins de 20 % des G.S. ne lisent aucun mot, plus d'un tiers entre 1 et 3, plus d'un quart entre 4 et 6 et 18 % entre 7 et 9. Près de la moitié des C.P. lisent de 10 à 12 mots alors que trois n'en lisent aucun.

Entre les deux épreuves, le taux d'échec des M.S. diminue de moitié montrant la sensibilité des enfants à l'environnement. Le nombre de C.P. qui lisent de 10 à 12 mots augmente d'environ 15 % entre les deux épreuves : l'environnement leur donne la possibilité de lire des mots mal déchiffrés précédemment et évite les réponses portant sur des homographes.

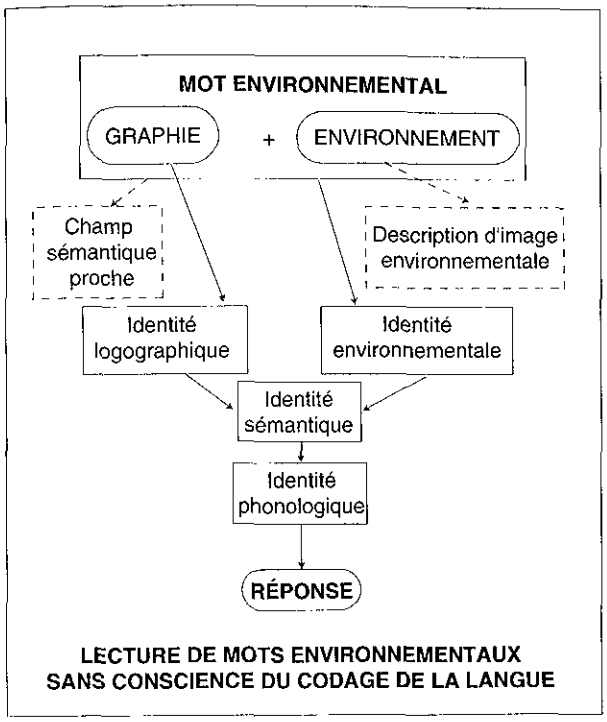
Stratégies de lecture

Certains jeunes enfants sont experts en lecture de mots environnementaux. Par exemple cette fillette de 5 ans (Moyenne Section), ne sachant pas déchiffrer : lors de l'épreuve sans environnement, elle lit Loto et Coca-Cola en expliquant qu'elle voit fréquemment le premier et consomme le second ; avec environnement, elle lit 7 mots supplémentaires (à l'exception de Mars, Canal+ et Kiri). D'autres réponses traduisent une démarche différente : par exemple, une fillette de Moyenne Section ne donne aucune réponse à la première épreuve et lit à la seconde Smarties, Babybel et Coca-Cola, dit « orange » = Orangina, « panneau » = Stop et « flèche » = Carrefour.

Ces deux exemples montrent diverses stratégies de lecture utilisées par des enfants qui ne savent pas déchiffrer. Lire Loto et Coca-Cola sans environnement (exemple 1) traduit une stratégie plutôt logographique. Lire 7 mots sur 12, présentés avec leur environnement (exemple 1) indique que le sujet utilise une identité que nous appelons environnementale, basée sur la graphie et l'environnement. Donner pour réponse orange, flèche ou panneau (exemple 2), n'est pas à proprement parler une lecture mais consiste plutôt à décrire l'environnement.

Nous résumons la stratégie de lecture de mots environnementaux, pour les sujets qui n'ont pas *conscience* de la valeur phonique des lettres, dans le schéma de la page suivante (en pointillés, la lecture n'est pas conforme à ce que nous attendons).

La description de l'image environnementale constituerait une première approche du mot environnemental, mais ne s'assimilerait en aucun cas à une forme de lecture. Progressivement, l'enfant



LECTURE DE MOTS ENVIRONNEMENTAUX SANS CONSCIENCE DU CODAGE DE LA LANGUE

comprendrait que lire un mot environnemental ce n'est pas décrire son image : la découverte de la valeur de la graphie serait un tournant fondamental dans sa stratégie de lecture.

Les stratégies que nous avons précédemment décrites sont le fait de non-déchiffreurs, aussi, l'exemple qui suit est celui d'un enfant de Cycle Préparatoire maîtrisant partiellement le codage de la langue. Dans le tableau ci-contre, nous indiquons, en Alphabet Phonétique International, les réponses résultant d'un déchiffrement, entre guillemets les mots lus de façon conforme (prononciation + sens) et entre crochets les autres réponses.

Sans environnement, le sujet déchiffre infructueusement sept mots (Mars, Smarties, Kiri, Babybel, Stop, Carrefour et But), en lit trois : Orangina (« *on le boit* »), Casino (« *où qu'on vend* ») et Loto (« *où qu'y a des numéros* »), *donne un homographe de Canal+* ([canal]) et dit [Coca] pour Coca-Cola. L'apport de l'environnement ne modifie pas la stratégie de déchiffrement des mots Mars, Kiri ou Stop (aucune réponse). Dans quatre cas, celui-ci modifie les réponses initiales : Babybel et But sont lus de même que Carrefour après déchiffrement partiel et incorrect [kara], pour Smarties la réponse donnée est [martis] avec explication conforme.

L'environnement court-circuite la procédure de déchiffrement (Smarties ou Babybel) ou arrête celle-ci (Carrefour) : le sujet passe d'une stratégie phonologique à une stratégie logographique sans vérifier (ou sans avoir les moyens de vérifier) la correspondance chaîne écrite chaîne orale. Les réponses correctes sont confirmées immédiatement pour Casino et Loto, mais avec une hésitation pour Orangina (première réponse [orange]) : le sujet passe d'une stratégie phonologique à une lecture d'image, puis se ressaisit. La définition initiale de Canal+ est corrigée grâce à l'environnement, en revanche la réponse [Coca] est confirmée.

Cet exemple montre des stratégies de lecture très diversifiées, en fonction des mots proposés, y compris chez un enfant qui commence à maîtriser le code grapho-phonologique. Le déchiffrement peut être confirmé par une identification logographique, dans des cas limités, le sujet peut « régresser » jusqu'à la lecture d'image.

Nous ne proposons pas d'analyser les réponses d'enfants sachant parfaitement lire, tant elles sont rapides et conformes à nos attentes. On mesure chez eux l'intérêt porté à la graphie, qu'ils « déchiffrent » spontanément et naturellement. Les épreuves proposées sont pour ces enfants un jeu,

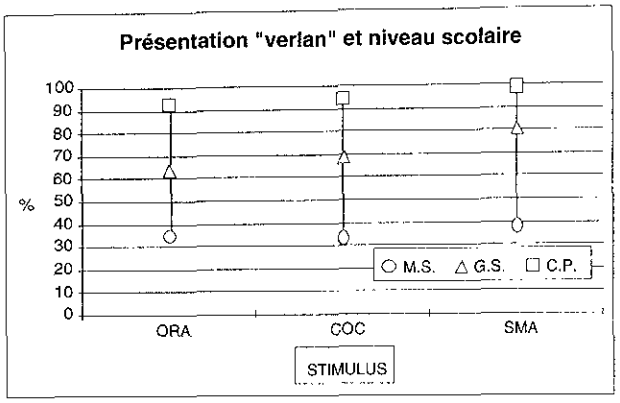
RÉPONSES D'UN ENFANT DE C.P.		
mots à lire	**sans environnement**	**avec environnement**
Mars	[marʒ]	[mar]
Orangina	« Orangina »	[orange] puis « Orangina »
Smarties	[samara]	[martis] +sens
Casino	« Casino »	« Casino »
Canal+	*[canal] = où on nage*	*« Canal+ »*
Kiri	[kari]	[kari]
Babybel	[baɡ]	« Babybel »
Stop	[sato]	
Carrefour	[kare]	[kara] puis « Carrefour »
Loto	« Loto »	« Loto »
But	[by]	« But »
Coca-Cola	[coca] + sens	[coca] +sens

dont ils apprécient les subtilités et dominent parfaitement les règles.

Situations conflictuelles

Les situations que nous considérons comme conflictuelles (verlan, rupture et environnement seul) ont pour objet d'analyser le statut de l'écrit dans le mot environnemental afin de confirmer les stratégies précédemment évoquées.

Les pourcentages de réussites, pour **l'écrit verlan**, en fonction du niveau scolaire, donnent le graphique suivant :



Les M.S. (entre 30 et 40 %) obtiennent une réussite inférieure aux G.S. (entre 60 et 80 %), alors que les C.P. réussissent à plus de 90 %. Les différences constatées entre M.S. et G.S., sont significatives dans tous les cas à .01 au moins. Il existe également une différence significative à .01 entre G.S. et C.P. Les C.P. réussissent mieux que les Grande Section à identifier un écrit verlan, mais ces derniers réussissent mieux que les Moyenne Section : la découverte de la modification de l'ordre des lettres semble progressive.

Nous demandons, après chaque réponse, qu'elle soit conforme ou non, une justification et si l'enfant se trompe, nous disons « *es-tu sûr de ta réponse* » ? Nous regroupons les justifications en 4 catégories illustrées d'exemples.

1. La séquence des lettres n'est pas la même : « *y'a pas les mêmes mots* (employé ici dans le sens de lettres) » ou « *c'est pas les mêmes lettres* ». Parfois, les enfants font correspondre les lettres une à une, entre graphie conforme et graphie modifiée (rappelons que les deux présentations sont disposées l'une à côté de l'autre). D'autres font l'hypothèse suivante : puisque l'ordre des lettres a changé, le mot écrit ne correspond plus au mot original mais à une entité proche : « orange » = « Ginaoran », « sans caféine » = « Cola-Coca ».

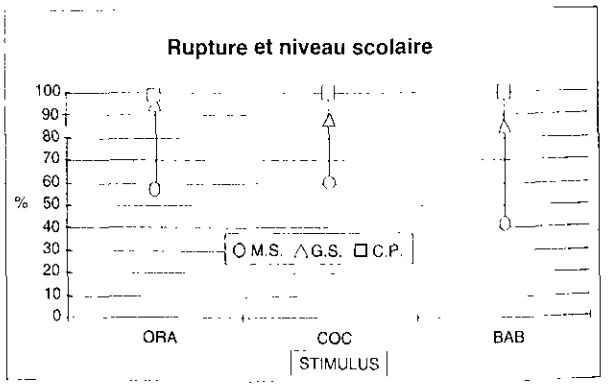
2. La première ou la dernière lettre est désignée : pour « Ginaoran » on obtient comme réponse : « *le zéro n'est pas du bon côté* » (M.S.) ou encore « *c'est pas un O* » (C.P.). Nous relançons en disant « *et si le zéro ou le « O » était devant y aurait-il écrit Orangina* » ? Les enfants montrent presque toujours la deuxième lettre et disent qu'elle ne correspondrait pas.

3. Les enfants, par des gestes, indiquent l'inversion des lettres et donnent parfois des explications : « *c'est à l'envers* », « *c'est le contraire* », « *c'est l'inverse* », « *c'est mélangé* » ou encore « *les lettres, elles sont pas dans l'ordre* » ou enfin « *y'a les mêmes lettres mais pas au même endroit* ».

4. Ce qui est effectivement écrit est lu : « *Ginaoran* », « *Cola-Coca* » ou « *rtiessma* » avec plus de difficultés.

Les enfants qui ne découvrent pas la présentation verlan, malgré notre relance, ont toujours la même argumentation : « *oui, les dessins* (les lettres) *sont pareils* » ; « *c'est les deux mêmes* » ; « *c'est pareil* ».

Les pourcentages de réussite, pour **l'écrit en rupture**, en fonction du niveau scolaire, se traduisent dans le graphique qui suit :



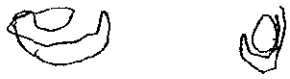
Les M.S. réussissent dans 40 à 60 % des cas, les G.S. entre 85 et 95 % et les C.P. se rapprochent ou égalent les 100 %. Les différences entre

M.S. et G.S. sont significatives dans tous les cas, à .01 ou moins. En revanche, les différences entre G.S. et C.P. ne sont pas significatives. C'est à partir de la Grande Section que les enfants perçoivent le mieux l'adéquation entre graphie et environnement.

Pour justifier leurs réponses, les enfants montrent la première lettre et disent « *c'est pas la même* », « *ça a changé* » ou « *y'a pas de « O » en premier* » (Orangina). Les réponses du type « *c'est pas pareil* » ou « *c'est pas le même mot* » sont fréquentes. La véritable originalité est due à l'argumentation suivante, pour Casino inscrit sur l'environnement Babybel : « *c'est écrit presque Babybel en attaché* » ; « *celui-là est en attaché et pas celui-là* » ; et « *ça, c'est pas attaché et ça, c'est attaché* ». Ces remarques venant d'enfants de Maternelle montrent l'importance accordée à la typographie : pour eux, deux mots présentés dans une écriture différente (Casino en « caroline » et Babybel en script) ne peuvent être identiques.

Le taux élevé de bonnes réponses (90,5 %), lors de la présentation de **l'environnement seul** (Orangina et Smarties), montre que la plupart des enfants prennent conscience de l'importance de la graphie. Les justifications sont les suivantes : « *c'est pas écrit* », « *y'a rien écrit* », « *y'a rien du tout* », « *c'est pas marqué* », « *y'a pas d'écriture* », « *y'a pas de lettres* ». Certains enfants décrivent ce qui change : « *il est pas écrit, c'est le dessin* (C.P.) » ; « *c'est écrit Smarties mais il n'y est pas* (G.S.) » ; « *ils ont retiré ce qu'il y avait écrit* (M.S.) » ; « *le nom est effacé* (G.S.) ». Plusieurs d'entre eux, intrigués, disent « *c'est derrière l'étiquette* » : ils retournent celle-ci et constatent qu'il n'y a rien.

Cette prise de conscience de la nature de l'écrit est confirmée par les épreuves de copie où seulement deux réponses sur 190 (voir ci-dessous) privilégient l'environnement sur la graphie :



Les deux enfants (Moyenne et Grande Section) affirment avoir écrit « Orangina ». Ces illustrations rappellent l'exemple de Hoien (1986) où pour écrire Esso un enfant dessine un coquillage avec un gribouillis à l'intérieur. Ici, seul l'environnement est dessiné et aucun gribouillis ne matérialise la graphie.

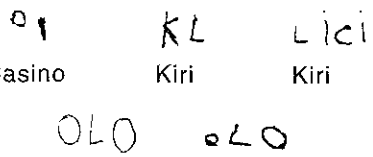
Les modifications portant sur l'environnement (graphie seule et rupture) sont perçues dès la Grande Section, alors que celles qui portent sur l'écrit lui-même (verlan) ne sont réellement identifiées qu'au C.P. On peut supposer que l'enfant perçoit au départ le mot environnemental dans son ensemble, comme il perçoit n'importe quel stimulus et s'intéresse ultérieurement à la graphie. La décontextualisation de l'écrit est dans un premier temps fonctionnelle : le jeune enfant prend conscience que celui-ci est porteur de sens et que sa présence est indispensable pour lire, mais il ignore les règles du codage.

Écriture sans modèle

En Maternelle, l'écriture de mots environnementaux sans modèle est difficile et les enfants affirment la plupart du temps ne pas savoir. Cependant, quelques-uns proposent d'écrire des mots courts comme Mars ou Loto. Les bonnes réponses (toutes produites par des Grande Section) sont rares, nous les montrons ci-dessous :

Certains enfants écrivent le début du mot et affirment ne pas se souvenir de la suite, comme pour Mars :

Parfois, ils écrivent une succession de lettres qui peuvent appartenir ou non au mot :



Casino Kiri Kiri

Loto Loto

Dans d'autres situations, la longueur de la graphie est plus ou moins respectée. Pour Orangina, nous obtenons :

Orangina Orangina

Dans le premier cas, les lettres appartiennent à Orangina (« O », « A », « I » et « N ») : le sujet les écrit au besoin 2 fois (« O » ou « I ») pour produire une longueur conforme (8 lettres). Dans le

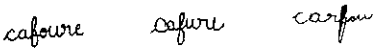
second, il écrit un mot de 7 lettres dont certaines n'appartiennent pas à Orangina (« C », « L », « E » et « U ») mais peuvent correspondre à son prénom (Clotilde).

Loto est écrit ainsi :

TOTO LOLO OLOL

Les sujets ne différencient pas « L » et « T » et reproduisent l'un et l'autre (« T » dans le premier cas et « L » dans les deux suivants).

En C.P., la plupart des enfants ont la possibilité de reproduire phonologiquement n'importe quel mot. Nous leur demandons d'écrire « Carrefour », graphie environnementale et mot conventionnel. Les exemples qui suivent montrent un assemblage dont la prononciation ne correspond pas complètement au mot proposé :



Souvent, le mot est phonologiquement correct et orthographiquement incorrect. On constate les erreurs suivantes :

Lettre « e » omise	carrfour	
Zéro phonique (e) ajouté	carfeoure	carrefoure
Lettre « r » non doublée	carefour	carfour
Lettre « f » doublée	careffour	carffoure

Dans des cas relativement rares, la graphie est correctement restituée.

Ces exemples montrent que les élèves de Maternelle réussissent rarement à écrire un mot environnemental sans modèle. Les rares à y parvenir semblent utiliser une démarche logographique, ce que FRITH (1985) appelle « *l'écriture avec mémoire logographique* ». Les traits saillants sont exagérés, la forme plus ou moins dessinée et la plupart des lettres non connues ou non reconnues. Ceux qui maîtrisent le codage de la langue utilisent une démarche phonologique, avec des phases progressives d'appropriation de la langue écrite.

On retrouve, dans l'ensemble des stratégies d'écriture, les démarches logographique et phonologique de la lecture, mais cette recherche ne nous permet pas de dire si leur développement est simultané ou indépendant.

CONCLUSION

Cette recherche montre qu'il faut être modeste quand on parle des représentations que se fait l'enfant de l'écrit présent dans son environnement avant l'apprentissage du code. La lecture logographique développe chez l'individu la mise en rapport d'une forme écrite avec le sens correspondant mais suscite très rarement chez lui le besoin de découvrir la construction du mot. En Maternelle, les Grande Section, plus âgés et plus expérimentés, réussissent en général mieux que les Moyenne Section, alors qu'en C.P., le lecteur compétent est celui qui maîtrise le code.

L'expérimentation montre que pour lire des mots environnementaux, il existe quatre voies d'accès qui se complètent ou se juxtaposent. Dans un premier temps, l'identification porte principalement sur l'environnement et consiste plutôt en une description d'image. Progressivement, l'écrit se décontextualise, et le lecteur peut identifier le mot sans environnement, en utilisant une stratégie logographique. La compréhension plus ou moins claire du codage de la langue lui permet par la suite d'utiliser une stratégie grapho-phonologique de mieux en mieux maîtrisée, qui confirme les procédures antérieures ou se substitue à elles. À partir de ce moment, on peut considérer que le sujet « entre » réellement dans l'écrit. Enfin, la forme la plus élaborée de lecture porte sur la reconnaissance

quasi instantanée du mot, à partir de la séquence des lettres.

Les diverses stratégies d'accès au sens peuvent être utilisées indifféremment, en fonction du niveau de connaissances et des choix du lecteur. Elles peuvent paraître redondantes lorsque l'enfant domine encore mal les procédures du décodage : il s'aide alors fréquemment de l'image environnementale ou de la perception logographique. Cependant, plus le lecteur maîtrise la voie graphophonologique et plus il l'utilise de façon exclusive, abandonnant progressivement les stratégies antérieures : il ne fait plus confiance à l'environnement pour identifier un mot et semble décoder systématiquement celui-ci. Après plusieurs expositions, le décodage devient automatique et rapide, l'identification porte alors davantage sur la séquence des lettres. Les stratégies face à l'écrit varient fortement d'un sujet à l'autre, mais également d'un mot à l'autre et il est difficile de définir une démarche type de lecture, car de nombreux paramètres sont à prendre en compte. Cependant, la lecture et l'écriture de mots environnementaux sont effectives quand l'enfant connaît le nom des lettres puis prend conscience du codage de la langue. Avant cela, il se contente généralement d'identifier des stimuli visuels, sans éprouver le besoin de les « décortiquer » pour comprendre leur construction. Cette conscience nécessaire du codage ne signifie pas pour nous qu'il est nécessaire de « former » des déchiffreurs forcenés : il s'agit plutôt d'une « clarté cognitive » permettant au lecteur de dominer le principe de la construction du mot, pour mieux élaborer sa propre stratégie de lecture.

L'étude des mots environnementaux pourrait, dans certains cas, aider les enfants en difficulté, en favorisant une transition entre l'écrit de la rue et l'écrit de l'école. Ces mots qu'ils côtoient renferment une connotation affective susceptible de les rassurer, s'ils abordent avec inquiétude l'étude de la langue écrite. Toutefois, nous n'ignorons pas que cet écrit est constitué de mots isolés ne permettant pas de travailler sur le contexte, ni de percevoir la structure du texte et de la phrase. Cependant, celui-ci donne la possibilité d'appréhender la construction de l'écrit (nom des lettres, assemblages possibles etc.) tout en donnant du sens. Ce peut être un complément non négligeable à l'apprentissage du code car la didactique de la lecture est une activité complexe qu'il est nécessaire de diversifier en confrontant l'enfant à toutes sortes d'écrits : du texte long et difficile au mot environnemental par exemple.

Didier Mauroux
Professeur au Lycée Champollion de Lattes (Hérault)

Nous remercions les sociétés qui ont accordé l'autorisation de reproduire leurs logotypes dans cet article.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS M.J., STARR B.J. (1982). – Les modèles de lecture, **Bulletin de Psychologie**, n° 386.

ALEGRIA J. (1990). – À propos de ce que l'enfant sait et de ce qu'il ignore au sujet de l'écrit, avant qu'on lui ait appris, in **Décrire l'écrire**, Actes de l'université de Toulouse (6 au 12 juillet 1988), sous la direction de J. Fijalkow, Presses Universitaires du Mirail, C.R.D.P. de Toulouse, p. 53-169.

ALEGRIA J., MORAIS J. (1989). – Analyse segmentale et acquisition de la lecture, in L. RIEBEN et CH. PERFETTI, **Textes de base en psychologie : l'apprenti lecteur**, Delachaux et Niestlé, p. 173-196.

ALEGRIA J., PIGNOT E. & MORAIS J. (1982). – Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers, **Memory and Cognition**, n° 10, p. 451-456.

BESSE J.M. (1990). – L'enfant et la construction de la langue écrite, **Revue Française de Pédagogie**, n° 90, p. 17-22.

CHAUVEAU G. (1990). – Pour une théorie interactive de la lecture, **Voies-livres**, n° 41.

CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1985). – Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire, **Revue Française de Pédagogie**, n° 70, p. 5-10.

CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1987). – L'évolution du savoir-lire chez l'enfant, **Cahiers Pédagogiques**, p. 254-255.

CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1989). – Les idées des enfants de 6 ans sur lecture-écriture, **Psychologie Scolaire**, n° 68, p. 7-28.

CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1990). – Les processus interactifs dans le savoir-lire de base, **Revue Française de Pédagogie**, n° 90, p. 23-30.

CONTENT A. (1984). – L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture, **L'Année Psychologique**, n° 84, p. 555-572.

CONTENT A. (1985). – Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole, **L'Année Psychologique**, n° 85, p. 73-99.

CONTENT A. LEYBAERT J., (1992) L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage, in *LECOCQ P.*, ***La lecture : processus, apprentissage, troubles***, Presses Universitaires de Lille, p. 181-211.

DE GOES C. & MARTLEW M. (1983). – *Young children's* approach to literacy, in M. MARTLEW (Ed.), **The psychology of written language : developmental and educational perspectives**, New York : J. WILEY & Sons, Ltd.

DEHN M. (1990). – Recherche sur le processus d'écriture à l'école primaire, in **Décrire l'écrire**, Actes de l'université de Toulouse (6 au 12 juillet 1988), sous la direction de J. Fijalkow, Presses Universitaires du Mirail, C.R.D.P. de Toulouse, p. 39-59.

DENHIÈRE G. (1988). – La lecture et la psychologie cognitive, in CHRISTIN A.M., **Espace de la lecture**, Ecritures III, Colloque de la bibliothèque publique, p. 23-33.

DENHIÈRE G. et BAUDET S. (1992) **Sciences cognitives et compréhension de textes**, Paris, P.U.F.

DOCTOR E. & COLTHEART M. (1980). – Phonological recoding in children's meaning, **Memory and Cognition**, n° 80, p. 195-209.

DOWNING J. & Fijalkow J. (1984). – **Lire et raisonner**, Toulouse, Privat.

EHRI L.C. (1983). – A critique of live studies related to letter name knowledge and learning to read, in L. GENTILE, M. KAMIL & J. BLANCHARD (Eds.), **Reading research Revisited**, Colombus, OH. : C.E. Merrill, p. 143-153.

EHRI L.C. (1984). – How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell, in J. DOWNING & R. VALTIN (Eds.), ***Language awareness and learning to read***, New York : Springer Verlag, p. 119-147.

EHRI L.C. (1987). – Learning to read and spell words, **Journal of Reading behaviour**, n° 19, p. 5-31.

EHRI L.C. (1989). – Apprendre à lire et à écrire les mots, in L. RIEBEN & CH. PERFETTI, **Textes de base en psychologie : l'apprenti lecteur**, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 103-127.

EHRI L.C. & WILCE L.S. (1983). – Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers, **Journal of Educational Psychology**, n° 75, p. 3-18.

ELLIS, A.W. (1989). – **Lecture, écriture et dyslexie**, une approche cognitive, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

FAYOL et AL (1992). – **Psychologie cognitive de la lecture**, Paris, P.U.F.

FERREIRO E. (1977). – Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, **Revue Suisse de Psychologie**, n° 36, p. 2.

FERREIRO E. (1979). – La découverte du système de l'écriture par l'enfant, **Apprentissage et pratiques de la lecture**, Paris, C.N.D.P. (Centre National de Documentation Pédagogique).

FERREIRO E. & GOMEZ-PALACIO M. (1988). – **Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?**, Lyon, C.R.D.P. (Centre Régional de Documentation Pédagogique).

FERREIRO E. (1990). – **Apprendre le lire-écrire**, Voies Livres, 40.

FIJALKOW J. (1990). – Conscience linguistique et apprentissage de la lecture, in ZAVIALOW, **La lecture**, tome 1, Paris, L'Harmattan, p. 117-128.

FIJALKOW J. (1988). – Les conceptions théoriques des difficultés d'apprentissage de la lecture, in A.M. CHRISTIN, ***Espace de Lecture***, Écritures III, Colloque de la bibliothèque publique, p. 41-49.

FIJALKOW J. (1993). – **Entrer dans l'écrit**, Paris, Magnard.

FIJALKOW J. & LIVA A. (1985). – Utilisation de l'autolangage et maîtrise de la langue écrite, **Dossiers de l'Éducation**, octobre, n° 7, p. 79-82.

FIJALKOW J., SIMON J. (1978). – Performances en mémoires immédiates de groupes d'enfants contrastés en lecture, **Psychologie de l'Éducation**, n° 4, p. 49-62.

FOUCAMBERT J. (1976). – ***La manière d'être lecteur***, Paris, SERMAP.

FOUCAMBERT J. (1989). – **Question de lecture**, A.F.L. (Association Française pour la Lecture), Paris, Retz.

FRITH U. (1985). – Beneath the surface of developmental dyslexia, in K.E. PATTERSON & AL (Ed.), **Surface Dyslexia**, n° 32, London : Erlbaum.

FRITH U. (1980). – **Cognitive processes in spelling**, London : Academic Press.

GOODMAN K.S. (1976). – Reading : A psycholinguistic guessing game, in H. SINGER & R.B. RUDDELL (Eds.). – ***Theoretical models and process of reading***, Newark : International Reading Association.

GOODMAN Y.M. & ALTWERGER B. (1981). – Print awareness in pre-school children : A working paper. A study of the development of literacy in pre-school children. Occasional papers n° 4, **Program in language and literacy**, University of Arizona.

GOUGH P.B. & HILLINGER M. (1980). – Learning to read : An unnatural act, **Bulletin of the Orton Society**, n° 30, p.180-196.

GOUGH P.B. & JUEL C. (1989). – Les premières étapes de la reconnaissance des mots, in L. RIEBEN & CH. PERFETTI, **Textes de base en psychologie : l'apprenti lecteur**, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 85-101.

GOUGH P.B., JUEL C. & GRIFFITH P. (1990). – Reading, Spelling, and the orthographic cipher, in P. GOUGH (Ed.), **Reading acquisition**, Hillsdale, N.J. : Erlbaum.

GOUGH P.B., JUEL C. & ROPER-SCHNEIDER D. (1983). – Code and cipher : a tow-stage conception of initial reading acquisition, in J.A. NILES & L.A. HARRIS (Eds.), **Searches of meaning in reading language processing and instruction**, Rochester, N.Y. : The National Reading Conference, p. 207-211.

GRUNDERBEECK N., FLEURY M. & LAPLANTE L. (1986). – Évaluation des stratégies d'identification

de mots du lecteur débutant ou en difficulté, **Revue Française de Pédagogie**, n° 74, p. 23-28.

HARRIS M. & COLTHEART M. (1986). – **Language processing in children and adults : an introduction**, London, Routledge & Kegan.

HOIEN T. (1989). – La dyslexie, approche développementale et processuelle, **Psychiatrie de l'Enfant**, vol. 32, n° 2, p. 617-638.

JUEL D. (1980). – Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill, **Reading research Quaterly**, n° 3, p. 358-376.

JUEL D., GRIFFITH P.L. & GOUGH P.B. (1985). – Reading and spelling strategies of first grade children, in J.A. NILES & R. LALIK (Eds), **Issues in literacy : A reseach perspective**, Rochester, N.Y. : National Reading Conference, p. 306-309.

LECOCQ P. (1992) **La lecture : processus, apprentissage, troubles**, Presses Universitaires de Lille, p. 181-211.

MASON J. (1980). – When do children begin to read : An exploration of four-years-old children's letter and word reading competencies, **Reading Research Quaterly**, n° 15, p. 203-227.

MASONHEIMER P.E., DRUM P.A. & EHRI L.C. (1984). – Does environmental print identification lead children into word reading ? **Journal of reading Behaviour**, n° 16, p. 257-271.

MAUROUX D. (1994). – **La conscience de l'écrit chez l'enfant de 4 à 7 ans : de « l'écrit de la rue » à « l'écrit de l'école »**, Thèse de doctorat, Université de Paris V, 277 p.

MORAIS J., CARY L., ALEGRIA J. & BERTELSON P. (1979). – Does awareness of speech as a sequence of phonenes arise spontaneously ?, **Cognition**, n° 7, p. 323-331.

MORTON J. (1969). – Interaction in information in word recognition, **Psychological Review**, n° 76, p. 165-178.

PERFETTI C.A. (1985). – **Reading ability**, New York : Oxford University Press.

PERFETTI C.A. (1989). – Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture, **Bulletin de Psychologie**, n° 356, p. 571-578.

PERFETTI C.A., BECK I., BELL L. & HUGUES C. (1987). – Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal : A longitudinal study of first grade children, **Merrill-Palmer Quaterly**, n° 33, p. 283-319.

PERFETTI C.A., GOLDMAN S.R. & HOGABOAM T.W. (1979). – Reading skill and identification of words in discourse context, **Memory and cognition**, n° 7, p. 273-282.

PERFETTI C.A. & ROTH S. (1981). – Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill, in A.M. LESGOLD & C.A. PERFETTI (EDS.), **Interactive processes in reading**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

RAYNER, K. & BERTERA, J. H. (1979). Reading without a fovea, **Science**, n° 206, p. 468-469.

RIEBEN L. (1991). – Séminaire E.H.E.S.S. (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales), et I.N.R.P. (Institut National de la Recherche Pédagogique), **La lecture et son apprentissage : approches cognitives**, Paris, le 15 mars 1991.

RIEBEN L. & PERFETTI CH. (1989). – **Textes de base en psychologie : l'apprenti lecteur**, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

SEYMOUR P.H.K. & ELDER L. (1986). – Beginning reading without phonology, **Cognitive Neuropsychology**, n° 3, p. 1-36.

SMITH F. (1986). – **Devenir lecteur**, Paris, Armand Colin.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1982). – Quand lire c'est comprendre : approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture, **Pratiques**, n° 35.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1988a). – **L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : contribution**, Thèse de doctorat, Université de Paris V, 452 p.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1988b). – L'évolution des conceptions de la lecture et son apprentissage, in A.M. CHRISTIN, **Espace de Lecture**, Ecritures III, Colloque de la bibliothèque publique, p. 34-40.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1989). – L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycho-linguistique, **Revue Française de Pédagogie**, n° 87, p. 77-106.

SPRENGER-CHAROLLES L. & KHOMSI A. (1989). – Les stratégies d'identification de mots dans un contexte-image : comparaison entre bons et « mauvais » lecteurs, in L. RIEBEN, CH. PERFETTI, **Textes de base en psychologie : l'enfant lecteur**, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 306-329.

L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture

Mireille Bastien-Toniazzo

Les travaux sur l'acquisition de la lecture peuvent se regrouper en deux grandes catégories selon qu'ils s'appuient sur une description du lecteur habile ou qu'ils adoptent une démarche développementale. Ces deux démarches présentent, selon nous, la même faiblesse : ils mettent davantage l'accent sur la lecture que sur le lecteur lui-même. Le fait de nous centrer sur le lecteur nous a conduite à réinterpréter certains résultats classiques et nous a permis de montrer l'importance d'un point quelque peu négligé. Ainsi, pour que l'enfant puisse mettre en place le système de correspondance grapho-phonologique, il lui faut non seulement stabiliser la connaissance que l'ordre des lettres du mot est nécessaire, mais surmonter la difficulté que représente la gestion d'un double parcours d'ordre. Trois séries de données expérimentales illustrent notre propos.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Une façon de rendre compte de l'apprentissage de la lecture consiste à s'appuyer sur une définition de la lecture ou sur les caractéristiques du lecteur expert qui constituent autant d'habiletés qui se mettent en place — ou qu'on doit mettre en place — chez le lecteur novice. Cette démarche, qui consiste à partir d'une description de l'état final et qui se retrouve dans deux grands courants qui affectent encore fortement les pratiques pédagogiques, nous paraît devoir être discutée.

Le premier, issu des travaux de Smith (1971, 1986), Goodman (1967), considère que lire c'est donner du sens à ce qui est écrit. Dans cette perspective, la compréhension précède l'identification des mots grâce à des processus d'anticipation (stratégies de « devinement ») orientés par la recherche de sens. On propose alors une pédagogie « holistique » de la lecture (Richaudeau, 1991).

Cette conception a fait l'objet de vives critiques du courant dit « cognitif » : on souligne en particulier que les travaux sur lesquels s'appuient les partisans du sens, concernant notamment les mouvements oculaires, l'amplitude des saccades et l'utilisation du contexte chez le bon lecteur, sont anciens et sérieusement remis en cause par

des recherches plus récentes. Ainsi plus le lecteur est compétent, moins il utilise le contexte (Stanovitch, 1989). Par ailleurs la sophistication des outils techniques a permis de montrer que le bon lecteur fixe chaque mot (voir Zagar, 1992) et ne procède pas par grandes saccades oculaires. Le courant cognitif (Ellis, 1989 ; Rieben et Perfetti, 1989 ; Lecocq, 1991, etc.) fait de l'identification du mot le point essentiel de la lecture et se centre sur la mise en place de l'automatisation des processus de mise en correspondance grapho-phono*logique.*

Il est clair que ces deux positions sont antinomiques et les tenants de l'une n'ont de cesse que de démontrer les inconséquences des tenants de l'autre. Le débat nous paraît cependant stérile. Il est difficile en effet de soutenir que les connaissances des lecteurs et leur activation par le contexte ne jouent qu'un rôle accessoire dans la lecture tout autant que de soutenir que l'activité perceptive et l'accès au lexique n'en sont que des composantes secondaires. En fait l'opposition recouvre une opposition plus générale entre processus d'acquisition de connaissances dirigées par les connaissances déjà acquises (processus « top-down ») et processus dirigés par les caractéristiques des données (processus « bottom-up »). Les travaux les plus récents en psychologie cognitive tendent à montrer que dans la grande majorité des activités, ces deux types de processus coexistent, le problème étant de parvenir à préciser comment ils s'articulent.

Plus fondamentalement, ces deux positions antinomiques ressortissent à une même démarche qui consiste à confondre les composantes d'un com*portement appris avec les étapes de son appren*tissage. Or la lecture experte est un processus qui s'est automatisé à la suite de l'apprentissage et, par définition, un processus qui s'est automatisé change de nature puisqu'il n'est plus délibérément contrôlé. Il est donc peu probable qu'on puisse retrouver dans les caractéristiques du processus achevé les étapes qui ont permis de l'élaborer.

L'autre démarche, pour rendre compte de l'apprentissage de la lecture, consiste à repérer la suite des étapes qui, de l'état initial conduisent à l'état final. De nombreux « modèles » développementaux sont ainsi proposés (voir par exemple Sprenger-Charolles, 1992). Bien qu'ils se différencient par le nombre, l'ordre et la durée des différentes étapes de l'acquisition, la plupart d'entre eux s'accorde à reconnaître l'existence d'une phase logographique au cours de laquelle l'accès au sens des mots s'effectue directement (1), à partir d'indices visuels, sans médiation phonologique. Le *consensus se limite cependant au* constat et les auteurs diffèrent au moins sur deux points : sur la nature des indices visuels extraits et traités par l'enfant et, plus essentiellement, sur le rôle que joue cette phase dans l'acquisition.

On note ainsi, selon les auteurs, que cette phase se caractérise par la prise en compte de l'environnement extra-linguistique (Mason, 1980, Masonheimer et al, 1984) ou de traits visuels saillants (Marsh et al, 1981 ; Harris et Coltheart, *1986 ; Frith, 1987) ou de la forme globale du mot,* sorte de « gestalt » qui intègre les hampes, jambages... (Gough et Hillinger, 1980 ; Frith, 1987) et par la non-prise en compte de l'ordre des lettres (Seymour et Elder, 1986 ; Morton,1989).

Au-delà de ces différences, et pour un enjeu plus fondamental, il en est qui estiment que cette période qui précède l'apprentissage institutionnel de la lecture ne présente aucun intérêt, voire devrait être évitée autant que faire se peut (Mann, 1986 ; Bradley et Bryant, 1986 ; Vellutino et Scanlon, 1987 ; Bradley, 1988 ; Ehri, 1989 ; Lecocq, 1991). Cette prise de position est justifiée d'une part par le lien étroit qui existe entre l'écrit et l'oral dans une langue écrite de type alphabétique, d'autre part par le fait que l'acquisition du langage oral précède celui du langage écrit. La grande majorité des travaux montre en effet le rôle de la médiation phonologique dans l'apprentissage de la lecture (voir notamment Content, 1993 ; Morais, 1993) et font de la conscience pho*nologique un prédicteur sûr de la compétence* ultérieure en lecture (Kate et al, 1981 ; Wagner & Torgesen, 1987 ; Treiman, 1989 ; Ehri, 1989 ; Gombert, 1991 ; Lecocq, 1991, 1992 ; Bryant, 1993) ou montrent qu'un entraînement phonologique à l'école maternelle permet aux enfants entraînés de mieux réussir par la suite en lecture (Lundberg et al, 1989), ce qui peut conduire à militer, à la suite de Mann (ib., p. 154) en faveur de « phonics, phonics and more phonics, but phonics integral to beginning reading ».

On ne peut certes contester le rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture mais il nous semble qu'une telle perspective met elle aussi essentiellement l'accent sur les propriétés formelles de la langue et minimise le rôle des

opérations cognitives effectuées par les enfants pour s'approprier ces propriétés.

Le fait que nous nous soyons centrée sur le lecteur et non sur la lecture nous a conduite à prendre une position quelque peu différente. Nous soutenons que c'est précisément au cours de la période logographique que les jeunes enfants construisent leurs toutes premières connaissances sur l'écrit et que ces premières acquisitions, *comme le laissent penser les propositions* récentes de la psychologie cognitive (Richard, 1990), **conditionnent** fortement les acquisitions ultérieures.

Notre prise de position a été guidée par le souci de comprendre un certain nombre de résultats recueillis auprès de jeunes enfants, par nous-même et au sein du groupe (2) que nous dirigeons et animons avec C. Bastien.

Il apparaît que l'unité signifiante prise en compte par les enfants, y compris les plus jeunes, est bien le mot et que les opérations de traitement sont de même nature que celles appliquées aux objets physiques. Le mot est une unité qui est appréhendée perceptivement non pas par sa forme globale mais par certaines de ses caractéristiques, en l'occurrence la présence de lettres, qui sont traitées comme des propriétés d'objet (Bastien-Toniazzo, 1992). L'identification du mot, au cours de la période logographique, passe par l'acquisition de trois connaissances. Nous nous contenterons de les rappeler brièvement (pour une présentation détaillée, voir Bastien et Bastien-Toniazzo, 1993) (3).

Dans un premier temps, l'enfant identifie un mot **dont le sens lui est connu**, par la présence d'une ou quelques lettres, de préférence les lettres extrêmes ou rares. Par la suite un mot n'est identifié comme tel que si toutes ses lettres sont pré*sentes, sans que leur ordre soit pertinent pour* l'enfant. Ce n'est que dans un troisième temps que le mot est considéré comme une suite strictement ordonnée de lettres.

Si on admet que l'enfant traite le mot comme un objet physique dont il extrait les propriétés pour l'identifier, on comprend aisément que l'ensemble des propriétés {l, a, p, i, n} est pour lui équivalent à l'ensemble {p, l, i, a, n} de même que l'ensemble {rond, rouge, grand, épais} renvoie au même objet que l'ensemble {rouge, rond, épais, grand}. Savoir que l'ordre des propriétés est pertinent pour cet objet particulier qu'est le mot, est une connaissance déterminante pour l'acquisition ultérieure de la correspondance graphie/phonie : la graphie « ti » ne correspond au son */ti/* que si la lettre « t » précède la lettre « i ». Or il n'est pas exclu que certains enfants commencent l'apprentissage de la correspondance graphie/phonie sans avoir encore compris que l'ordre des lettres est précisément nécessaire et manifestent alors des difficultés de lecture dues précisément à la non-construction de cette connaissance. C'est ce que suggèrent les données suivantes.

DIFFICULTÉS DE LECTURE ET ORDRE DES LETTRES

Dans une expérience transversale, Magnan (1993) a proposé à 400 enfants du CP au CM2 une tâche de production de mots à partir de l'ensemble nécessaire et suffisant de leurs lettres disposées dans un ordre aléatoire dans le bas d'un écran d'ordinateur. Dans chaque niveau scolaire les 80 enfants étaient répartis en deux groupes selon leur niveau de lecture : la moitié appartenait au groupe des bons lecteurs (BL), l'autre moitié à celui des mauvais lecteurs (4) (ML). Les sujets se différenciaient également selon la façon dont on leur présentait la tâche : à la moitié d'entre eux on ne fournissait que les lettres de chaque mot alors qu'à l'autre moitié on présentait à l'écran, en plus des lettres, le dessin illustrant le mot. La liste des 9 mots à produire était différente d'un niveau scolaire à l'autre et choisie dans les *manuels scolaires de chaque* classe.

Deux hypothèses étaient avancées : (1) les performances des mauvais lecteurs seraient inférieures à celles des bons lecteurs mais (2) les scores des bons et des mauvais lecteurs seraient améliorés dans la condition « lettres + dessin » car l'information sémantique fournie par le dessin pouvant être codée phonologiquement, cette activation phonologique devrait aider à la mise en ordre des lettres.

Les résultats montrent que si la première hypothèse est bien confirmée, la seconde ne l'est que pour les bons lecteurs. Alors que chez ces der*niers on retrouve, dans la condition « lettres* seules », l'effet d'âge classique (les performances

croissent avec le niveau scolaire) et un effet plafond dans la condition « lettres + dessin », on ne trouve, chez les mauvais lecteurs aucun effet d'âge, dans aucune des conditions. Une possibilité était que les enfants mauvais lecteurs n'aient pas pu activer la représentation sonore du dessin. Aussi, Magnan a repris cette expérience de production de mots auprès de 200 enfants du CP au CM2 (40 par niveau scolaire) en distinguant alors quatre conditions : lettres seules ; lettres + dessin ; lettres + énonciation automatique du mot ; lettres + dessin + énonciation orale.

Les résultats, à nouveau, ne permettent pas de mettre en évidence une amélioration des performances dans les trois conditions où, en plus des lettres, était fournie une information sonore et/ou picturale. L'analyse des erreurs montre que dans le meilleur des cas, seules les deux premières lettres pouvaient être correctement placées, mais seulement par les enfants les plus âgés (CM1 et CM2) et quand on ajoute une information sonore et/ou picturale aux lettres. Tout semble se passer comme si la difficulté à ordonner les lettres perdurait au cours de la scolarité.

Ferrandi (1991)(5), quant à elle, a proposé à 40 enfants de CP en milieu d'année scolaire, une tâche de jugement d'identité de paires de mots extraits des manuels scolaires, dont l'un était présenté par écrit sur un écran d'ordinateur alors que l'autre était énoncé, à la demande de l'enfant, par l'ordinateur. Les mots oraux étaient répartis en 5 catégories selon le degré d'identité sonore qu'ils entretenaient avec le mot écrit, comme le montre l'exemple.

mot écrit	soleil	sapin	maman	pantalon	bâton
mot oral	I (identique)	N (neutre)	D (même syllabe initiale)	M (même syllabe médiane)	F (même syllabe finale)
	soleil	robot	marin	montagne	coton

Les enfants avaient été répartis en deux groupes à la suite d'une première tâche où on leur demandait de juger l'identité de paires de mots écrits. Après présentation d'un mot-cible, l'enfant voyait un second stimulus qui était soit strictement identique, soit totalement différent, soit une pseudo-anagramme du mot-cible. Dans le groupe G+ (n = 14) se trouvaient les enfants qui acceptaient seulement l'identité des paires de mots identiques. Le groupe G– (n = 16) était constitué des enfants qui jugeaient les pseudo-anagrammes identiques au mot-cible.

Les résultats montrent un fort effet du groupe. Les enfants du groupe G–, non sensibles à la pertinence de l'ordre des lettres puisqu'ils acceptaient les pseudo-anagrammes, ont des scores très inférieurs à ceux du groupe G+, quelle que soit la catégorie de stimulus, y compris donc les identiques et neutres (environ 50 % de réponses correctes pour chaque catégorie de stimulus). Manifestement ils ne sont pas en mesure de réaliser la tâche : ils ne parviennent pas à relever les différences ou similitudes entre le mot écrit et le mot oral parce qu'ils sont incapables d'effectuer la correspondance grapho-phonologique. Les enfants du groupe G+ n'ont pas cette difficulté. Leurs scores sont très élevés sur les stimuli des catégories Identique et Neutre (86 % et 80 % de réponses correctes respectivement) ; ils diminuent sur les catégories Milieu et Fin (69 % dans chaque cas) et chutent sensiblement sur la catégorie Début (56 %). Le faible taux de réponses correctes sur les mots qui avaient une syllabe commune, particulièrement lorsque cette syllabe était en position initiale dans les mots, pouvait surprendre. En fait, pour ces enfants qui ont bien acquis la connaissance que l'ordre des lettres est pertinent, la mise en correspondance grapho-phonologique — imposée par la tâche — est encore très coûteuse puisqu'elle impose de coordonner le traitement de l'ordre des lettres ou groupes de lettres avec le traitement de l'ordre des sons. Or, si l'enfant est capable, dès quatre ans, d'effectuer des parcours d'ordre simples (Bastien et Bovet, 1980), ce n'est que beaucoup plus tard qu'il est en mesure de combiner deux parcours simples (Bastien, 1987). La difficulté est vraisemblablement accrue par le fait que si le parcours de l'ordre des lettres est aisé puisque le mot écrit reste affiché, l'ordre des sons doit être mémorisé. La complexité de cette opération de traitement

rendrait alors compte des problèmes que les enfants rencontrent lorsque le mot écrit écrit et le mot oral ont des parties communes.

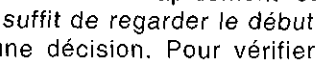
DIFFICULTÉS DE LECTURE, ORDRE DES LETTRES ET PARCOURS D'ORDRE

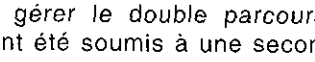
Ainsi, pour que la correspondance grapho-phonologique puisse s'effectuer, la pertinence de l'ordre des lettres du mot est une connaissance nécessaire mais non suffisante. La mise en correspondance grapho-phonologique impose également de gérer l'ordre de deux suites d'éléments (lettres et sons) dont l'une est de surcroît volatile (suite de sons) donc de gérer un double parcours d'ordre. Autrement dit, l'enfant doit appliquer une opération générale de traitement (gestion du double parcours d'ordre) dans un domaine particulier où d'autres connaissances sont nécessaires (pertinence de la séquentialité du mot, notamment). Il n'est pas exclu que les difficultés d'apprentissage de la lecture à l'école primaire portent sur l'un et/ou l'autre de ces deux types de connaissance. Si on considère que tous deux sont nécessaires, on peut faire deux hypothèses : (1) un entraînement à la prise en compte de l'ordre avec du matériel non verbal devrait permettre à des enfants, non sensibles à la pertinence de l'ordre, de prendre conscience de sa nécessité ; (2) un entraînement à la maîtrise du double parcours d'ordre devrait permettre à des enfants conscients de la pertinence de l'ordre mais ayant des difficultés dans la gestion du parcours combiné, de maîtriser cette procédure de traitement.

Ce sont les hypothèses que nous avons testées avec Tisserand et Vachot (1993)(6) dans les deux tâches suivantes.

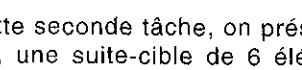
Tâche 1

Nous avons dans un premier temps proposé à 27 enfants (22 enfants de CP et 5 enfants de CE1 ayant des difficultés de lecture) une tâche de jugement d'identité de paires de stimuli qui étaient soit des suites de lettres soit des suites de dessins(7). L'enfant voyait un item-cible et quand il le souhaitait, faisait apparaître un item-test. A chaque item-cible correspondaient 4 types d'items-tests :

I : item-test identique à l'item-cible (cabriole/cabriole ou ).

P-E : tous les éléments de l'item-cible sauf le premier sont ordonnés aléatoirement par le programme (cabriole/cboilear ou ).

P-S : les syllabes de l'item-cible sont dans un ordre différent (cabriole/bricaole ou).

N : aucun élément commun avec l'item-cible (cabriole/fndspkrw ou ). Cette catégorie servait de contrôle.

S'il pensait que les deux items étaient identiques, l'enfant devait cliquer sur le dessin d'un livre, sinon sur le dessin d'une poubelle. Dans la situation « lettres » les items étaient écrits en caractère Geneva, 18, gras. L'item-cible s'effaçait de l'écran lorsque l'enfant faisait apparaître l'item-test. La situation « dessins » respectait le même principe de construction, sinon que les lettres étaient remplacées par les dessins correspondants de la police Cairo et que, dans ce cas, l'item-cible restait affiché à l'écran lorsque l'enfant faisait apparaître l'item-test.

À l'issue de cette tâche, les enfants étaient répartis en deux groupes. Le premier (G1, n = 17) était constitué des enfants qui avaient accepté les pseudo-anagrammes (catégories P-E et P-S) et le second (G2, n = 10) comprenait les enfants qui rejetaient les pseudo-anagrammes. On considérait que les enfants du groupe G1 n'étaient pas sensibles à la pertinence de l'ordre des éléments mais qu'ils maîtrisaient le double parcours d'ordre. En effet, ces enfants mettaient sensiblement plus de temps pour accepter l'identité des items qui présentaient un ordre différent, montrant par là qu'ils parcouraient bien les deux items en comparant exhaustivement les deux suites. Les enfants du groupe G2 étaient considérés comme sensibles à la pertinence de l'ordre des éléments mais un doute subsistait quant à leur capacité de gérer le double parcours d'ordre. En effet, ils donnaient leurs réponses très rapidement et la tâche est telle qu'il suffit de regarder le début de l'item pour prendre une décision. Pour vérifier leurs compétences à gérer le double parcours d'ordre, ces enfants ont été soumis à une seconde tâche.

Tâche 2

Dans cette seconde tâche, on présentait en haut de l'écran, une suite-cible de 6 éléments (lettres ou dessins (8)). Au-dessous était affichée une

suite-test de 12 éléments (lettres ou dessins) : il s'agissait des 6 éléments de l'item-cible auxquels on ajoutait 6 autres éléments différents. Les 12 éléments s'affichaient dans un ordre aléatoire. La tâche de l'enfant consistait à cliquer sur les éléments de la suite-test non présents dans la suite-cible. Pour que l'enfant ait une trace de son action, chaque élément était souligné après avoir été sélectionné. Les résultats à cette seconde tâche confirment la difficulté des enfants à gérer le double parcours d'ordre (2,6/10 réponses correctes pour les suites de lettres et 3,6/10 réponses correctes pour les suites de dessins).

À l'issue de cette phase, les enfants des deux groupes étaient soumis à 4 séances d'entraînement où on les forçait à gérer un double parcours d'ordre à partir de suites de figures géométriques découpées dans du carton. Ces séances, présentées sous forme de jeu, étaient réalisées, dans une salle isolée, par petits groupes de 3 ou 4 enfants. Les exercices consistaient à comparer l'ordre de deux suites de 8 éléments, à reproduire une suite de 8 puis 12 éléments, à corriger l'ordre d'une suite de 12 éléments présentés dans un ordre différent de celui du modèle. Les consignes obligeaient les enfants à effectuer les diverses tâches en commençant par le premier élément de gauche.

Dans une troisième phase, les enfants du groupe G1 refaisaient la tâche 1 et les enfants du groupe G2, la tâche 2.

Les résultats du groupe G1 sont reportés dans le tableau 1.

Tableau 1. — **Nombre moyen de jugements corrects du groupe G1 dans la tâche 1 sur les catégories P-E (« permutation éléments ») et sur les catégories P-S (« permutation syllabes ») [0,10]. Les réponses des deux autres catégories sont proches du maximum.**

	Matériel « lettres »		Matériel « dessins »	
	P-L	P-S	P-L	P-S
Première passation	3,65	6,29	4,42	7,12
Seconde passation	6,18	7,24	6,71	7,71

Les résultats montrent un très net effet de l'apprentissage. L'écart des scores entre les deux passations est hautement significatif ($F(1,16) = 29.841$, $p < .0005$). L'interaction matériel / passation n'est pas significative ($p>.1$) mais l'analyse des contrastes montre que la différence des scores entre les deux types de matériel qui est significative à la première passation ($p = .05$) ne l'est plus à la seconde ($p = .13$). On note également que les différences de scores entre les deux passations sont nettement plus importantes pour le matériel « lettres » que pour le matériel « dessins ». Ces résultats s'expliquent par le fait que dans la situation « lettres » le modèle disparaissait de l'écran alors qu'il restait affiché dans la situation « dessins » (nous ne pouvions pas demander aux enfants de mémoriser une suite arbitraire de dessins).

Les résultats du groupe G2 sont reportés dans le tableau 2.

Tableau 2. — **Nombre moyen de réponses correctes du groupe G2 à la tâche 2 (pointer les éléments de la suite-test non présents dans la suite-cible) [0,10] en fonction du test.**

	Matériel « lettres »	Matériel « dessins »
Première passation	2,50	3,60
Seconde passation	3,80	5,00

Bien qu'on note une amélioration des performances à la seconde passation, cette amélioration n'est pas significative ($p>.05$). Une possibilité est que le nombre de séances d'entraînement n'était pas suffisant pour que ces enfants, qui avaient des difficultés à gérer un double parcours d'ordre, puissent le maîtriser. On note en effet que les scores des enfants n'excèdent jamais la moyenne arithmétique. Nous avons alors fait passer la tâche 2 (pointage des éléments non présents dans la suite-cible) aux enfants du groupe G1.

Pour cette unique passation de la tâche 2, les enfants obtiennent en moyenne 5,90 et 6,10 réponses correctes respectivement sur le matériel « lettres » et le matériel « dessins ».

CONCLUSION

L'ensemble des données que nous avons présentées est tout à fait compatible avec certains

modèles développementaux d'acquisition de la lecture, qui postulent l'existence initiale d'une phase logographique, et plus particulièrement celui de Frith (1986). Ils apportent toutefois des éléments nouveaux. La prise en compte de l'ordre des lettres du mot, dont Seymour et Elder (1986), Morton (1989) notent l'absence comme une parmi les caractéristiques de la phase logographique, constitue, selon nous, une connaissance capitale de transition entre la phase logographique et la phase alphabétique. Tout laisse penser que certains enfants ont des difficultés à acquérir le système de correspondance graphies/sons qui leur est enseigné, parce qu'ils n'ont toujours pas stabilisé la connaissance que l'ordre des lettres du mot est pertinent. Son absence peut très bien passer inaperçue puisqu'elle ne peut se manifester, dans les situations écologiques, que par des erreurs d'identification d'anagrammes lexicales (lire chien pour niche, par exemple). Or, dans la vie courante, on n'est que rarement amené à produire ce genre d'erreurs. En effet, moins de 10 % des mots de la langue française ont des anagrammes (Deloche, Debili et Andeewsky, 1980). On a vu également que cette connaissance, bien que nécessaire, n'est pas suffisante. Le travail de mise en correspondance grapho-phonologique impose de surcroît de gérer un double parcours d'ordre, opération de traitement particulièrement coûteuse qui peut être à l'origine de difficultés.

Dans une perspective pédagogique, il conviendrait donc de s'assurer que les enfants qui vont aborder l'enseignement systématique de la lecture, maîtrisent la connaissance que l'ordre des lettres est pertinent mais aussi qu'ils sont capables d'effectuer un double parcours d'ordre. On est donc conduit à s'interroger sur le type de tâche destinée à évaluer ces deux types de connaissance dont la première est de type « déclaratif » et la seconde de type « procédural ». C'est le point sur lequel nous travaillons actuellement, dans le cadre d'un contrat avec le Ministère de l'Éducation Nationale.

Mireille Bastien-Toniazzo

Université de Provence

BIBLIOGRAPHIE

BASTIEN C. (1987). — **Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant**. Paris : PUF.

BASTIEN C., BOVET P. (1980). — La découverte du parcours ordonné par l'enfant, **Enfance**, n° 3, p. 123-133.

BASTIEN C. et BASTIEN-TONIAZZO M. (1993). — L'importance de la période dite « logographique » aux débuts de la lecture, in J-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (Eds) : **Lecture - Écriture : Acquisition. Actes du colloque de la Villette**, Paris : Nathan.

BASTIEN-TONIAZZO M. (1992). — La représentation du mot écrit aux débuts de la lecture, **L'Année Psychologique**, n° 92, p. 489-509.

BRADLEY L. (1988). — Making connections in learning to read an spell, **Applied Cognitive Psychology**, n° 2, p. 3-18.

BRADLEY L., BRYANT P.E. (1983). — Categorizing sounds and learning to read : a causal connection, **Nature**, n° 301, p. 419-421.

BRYANT P.E. (1993). — Conscience phonologique et apprentissage de la lecture, in J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (Eds) : **Lecture - Écriture : Acquisition. Actes du colloque de la Villette**, Paris : Nathan.

CONTENT J. (1993). — Le rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture in J-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (Eds) : **Lecture - Écriture : Acquisition. Actes du colloque de la Villette**. Paris : Nathan.

DELOCHE G., DEBILI F., ANDREEWSKY E. (1980). — Order information redondancy of verbal codes in French and in English : neurolinguistic implications, **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, n° 19, p. 525-530.

EHRI L.C. (1989). — The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability, **Journal of Learning Disabilities**, vol. 22, n° 6, p. 356-365.

ELLIS N., LARGE B. (1988). — The early stage of reading : a longitudinal study, **Applied Cognitive Psychology**, n° 2, p. 47-76.

ELLIS N. (1989). — **Lecture, écriture et dyslexie**. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

FRITH U. (1986). — A developmental framework for developmental dyslexia, **Annals of Dyslexia**, n° 36, p. 69-81.

GOMBERT J.-E. (1991). — **Le développement métalinguistique de l'enfant**, Paris : PUF.

GOODMAN K.S. (1967). — Reading : a psycholinguistic guessing game, **Journal of the reading Specialist**, n° 6, p. 126-135.

GOUGH P.B., HILLINGER M.L. (1980). — Learning to read : an unnatural act, **Bulletin of the Orton Society**, n° 30, p. 180-196.

HARRIS M., COLTHEART M. (1986). — **Language processing in children and adults : an introduction**, London : Routledge et Kegan.

KATE R.C., SHANKWEILLER D., LIBERMAN I.Y. (1981). — Memory for item order and phonetic recoding for beginning readers, **Journal of Experimental Child Psychology**, n° 32, p. 474-484.

LECOCQ P. (1991). — **Apprentissage de la lecture et dyslexie**, Bruxelles : Mardaga.

LUNDBERG I., FROST J., PETERSEN O.-P. (1989). — Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children, **Reading Research Quarterly,** n° 23, p. 263-284.

MAGNAN A. (1993). — La pertinence de l'ordre des lettres dans un mot : une étape nécessaire à l'apprentissage de la lecture, **L'Année psychologique**, n° 93, p. 185-200.

MANN V.A. (1986). — Why some children encounter reading problems : the contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading disability, **Psychological and Educational Perspectives of Learning Disabilities**, n° 5, p. 133-159.

MARSH G., FRIEDMAN M., WELCH M., DESBERG P. (1981). — A cognitive-developmental theory of reading acquisition, in G.E. Mackinnon et T.G. Waller (Eds), **Reading Research : advances in theory and practice**. New York : Academic Press.

MASON J. (1980). — When do children begin to read : an exploration of four-year old's letters and word reading competencies, **Reading Research Quarterly**, n° 15, p. 203-227.

MASONHEIMER P.E., DRUM P.A., EHRI L.C. (1984). — Does environmental print identification lead children into word reading ?, **Reading Behavior**, n° 16, p. 257-271.

MORAIS J. (1993). — Compréhension/décodage et acquisition de la lecture, in J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (Eds) : **Lecture - Écriture : Acquisition. Actes du colloque de la Villette**, Paris : Nathan.

MORTON J. (1989). — An information-processing account of reading acquisition, in A. Galaburda (Ed), **From reading to neurons**, Cambridge, Mass., Bradford Book, MIT Press.

RICHARD J.F. (1990). — **Les activités mentales : Comprendre, Raisonner, Trouver des solutions**. Paris : Colin.

RICHAUDEAU J. (1991). — Voyage au sein d'une boîte noire, **Langage et Communication**, n° 87.

RIEBEN L., PERFETTI C. (1989). — Introduction, in L. Rieben & C. Perfetti (Eds) : **L'apprenti Lecteur**. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

SEYMOUR P.H.K., ELDER L. (1986). — Beginning reading without phonology, **Cognitive Neuropsychology,** n° 3, p. 1-37.

SMITH F. (1971). — **Understanding Reading : A psycholinguistic analysis of reading and learning to read**, New York : Holt, Rinelhart & Winston.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1992). — L'évolution des mécanismes d'identification des mots, in M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, D. Zagar (Eds), **Psychologie cognitive de la lecture**, Paris : PUF.

STANOVITCH K.C. (1989). — L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture, in L. Rieben & C. Perfetti (Eds) : **L'apprenti Lecteur**. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

TREIMAN R. (1989). — Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture, in L. Rieben & C. Perfetti (Eds) : **L'apprenti Lecteur**. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

VELLUTINO F.R., SCANLON R.M. (1987). — Phonological coding, phonological awareness and reading ability : evidence from a longitudinal study, **Merrill Palmer Quarterly**, n° 33, p. 321-363.

WAGNER R.K., TORGESEN J.K. (1987). — The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, **Psychological Bulletin,** n° 101, p. 192-212.

ZAGAR D. (1992). — L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique, in M. Fayol et al, **Psychologie Cognitive de la Lecture**. Paris : PUF.

NOTES

(1) Nous pensons que cette forme d'accès direct est à différencier de celle, de nature orthographique, du lecteur expert.

(2) G.R.A.A.L. : Groupe Recherche Action sur l'Acquisition de la Lecture.

(3) Ces connaissances sont strictement hiérarchisées, mais le rythme de leur construction par les jeunes enfants dépend davantage de l'expérience de chacun vis-à-vis de l'écrit que du niveau scolaire : il est clair que, à niveau intellectuel équivalent, l'enfant qui n'est confronté à l'écrit qu'aux moments -parfois rares- où il va à l'école maternelle, sera dans des conditions beaucoup moins favorables pour construire ces connaissances que celui qui est dans un environnement socio-culturel stimulant.

(4) L'appréciation « mauvais lecteurs » avait été donnée par les enseignants et confirmée par des examens réalisés par des spécialistes. Ces enfants bénéficiaient d'un soutien scolaire particulier.

(5) Ferrandi, O. (1991), **Lien entre l'ordre des lettres du mot et la correspondance grapho-phonologique**, mémoire de maîtrise de Psychologie, Université de Provence.

(6) Tisserand, K., Vachot, A.V. (1993), **Le statut de l'ordre dans le langage écrit**, mémoire de maîtrise de Psychologie, Université de Provence.

(7) L'expérience était pilotée par ordinateur ; nous avons rédigé les programmes en Hypertalk.

(8) Comme précédemment, les dessins étaient obtenus en remplaçant les lettres de la police Geneva par celles de la police Cairo.

Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école primaire

Bertrand Geay

Aujourd'hui largement diffusé, le dictionnaire de langue française a toutes les caractéristiques d'un objet banal, et son utilisation scolaire semble relever d'une logique purement technique. Pourtant, sa fonction quasi-officielle de normalisation linguistique en fait un objet bien particulier, concentré de l'histoire de la langue et témoin de sa standardisation. Comme le montre une rapide investigation historique, le dictionnaire a occupé une place de première importance dans le développement de l'Ecole et des pratiques scolaires sous la IIIème République, devenant un véritable symbole de la culture primaire. Sa diffusion et son utilisation connaissent actuellement un regain manifeste, dont il est encore difficile de savoir s'il recouvre une forme nouvelle de fétichisme linguistique ou le développement d'une pédagogie rationnelle d'appropriation de la langue.

Parmi les objets qu'utilisent assez régulièrement maîtres et élèves, le dictionnaire monolingue ne semble devoir susciter que peu de commentaires. Outil anodin et sans doute assez souvent perçu comme dénué de toute « idéologie », son usage scolaire a quelque chose d'évident, en particulier si on le compare à celui des manuels de lecture ou de mathématiques. A l'écart des disputes sur les méthodes, sa fonction serait en quelque sorte purement technique, instrumentale. Pourtant, dès que l'on s'intéresse aux usages sociaux du dictionnaire — à l'extérieur de l'École —, on perçoit à quel point l'utilisation du dictionnaire et la façon dont il est perçu peuvent jouer comme des indicateurs du rapport à la langue et à la culture nationale (1). L'étude des variations sociales des pratiques et des représentations associées à cet objet commun conduisent également à s'interroger sur la place qu'occupent, dans la genèse des différences, l'histoire scolaire des individus et l'École, en tant qu'institution productrice de normes et génératrice de pratiques.

Dès lors, on peut se poser au moins deux types de questions à l'égard des usages proprement scolaires du dictionnaire, en particulier à l'école élémentaire. Comment les maîtres font-ils intervenir cette catégorie d'ouvrages dans les premiers

apprentissages de la langue écrite, et plus largement, quelle place symbolique occupe-t-elle dans la culture que tend à transmettre l'institution scolaire ? En quoi les usages scolaires du dictionnaire ont-ils des effets à court ou à long terme sur les pratiques ou les représentations des individus scolarisés ? De ce point de vue, il n'est pas inutile de montrer, dans un premier temps, à quel point l'actuelle banalité de l'objet (2) est en fait le produit d'un long processus, dont les moments les plus importants furent sans doute les dernières décennies du XIXe siècle (3).

UNE « BIBLE » ACCESSIBLE À TOUS

Le développement de l'usage du dictionnaire sous la Troisième République s'inscrit dans le projet scolaire à portée politique des fondateurs de l'Ecole laïque. L'Ecole doit apporter partout sur le territoire et dans chaque famille, les connaissances indispensables à tous les citoyens. Contre l'obscurantisme et pour assurer les fondements de l'unité nationale, la connaissance dans sa version la plus « positive » et la plus accessible doit être mise à la disposition de chacun. La morale civique, les sciences mais aussi la langue sont au cœur des préoccupations des réformateurs. La norme linguistique doit s'imposer contre les parlers régionaux, liés, selon les principes de division politique de l'époque, aux mœurs les plus arriérées, et facteurs de division nationale. Le dictionnaire, de langue ou encyclopédique, s'inscrit donc dans cette double visée : compilation des connaissances et diffusion de la langue légitime (4). Ainsi peut-on lire à l'entrée « dictionnaire » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson : « Nous croyons qu'un dictionnaire étendu de la langue nationale doit avoir nécessairement sa place dans la bibliothèque scolaire, et même que, si l'on veut exiger de chaque enfant l'acquisition d'un petit dictionnaire de pupitre ou de poche, cette bibliothèque devrait en fournir un nombre suffisant aux élèves du cours moyen et du cours supérieur » (5).

On relève dans le même article, qui occupe près de deux colonnes et demie, que le dictionnaire sera utilisé non seulement pour l'orthographe des mots, mais aussi pour des recherches de type lexical, en français et dans tous les domaines de l'enseignement. Les intentions pédagogiques sont ambitieuses : faire « pénétrer dans l'esprit des enfants le vrai rapport des mots et des idées qu'ils représentent, qui les accoutument à ne point se contenter d'à peu près, qui donnent enfin une véritable vie aux diverses explications dont il est absolument nécessaire d'accompagner leur thème de travail ». Le maître s'appuiera en outre sur de nombreux dictionnaires spécialisés ou plus étoffés : dictionnaire de l'Académie Française, Littré, dictionnaires encyclopédiques de sciences, d'histoire et de géographie, d'art, ... Il y puisera des détails complémentaires à la lecture et y renverra l'élève pour des recherches individuelles : « les mots seront autre chose pour lui que des sons accolés ou des réunions de signes graphiques plus ou moins difficiles à déchiffrer ; il y verra la représentation vivante des choses ; il entrera, autant qu'il est en lui, dans cette voie d'investigation individuelle, la seule, en définitive, qui conduise chacun de nous, grand ou petit, à connaître et à savoir. »

Cette volonté de réforme pédagogique s'accompagne d'une politique de diffusion des équipements culturels fondée prioritairement sur l'incitation des communes. L'encouragement au développement des bibliothèques scolaires en est l'un des éléments centraux. La création de ces bibliothèques, engagée sous le Second Empire, est confortée sous la Troisième République et fait l'objet de directives ministérielles : « Elles sont la librairie gratuite de l'écolier et de l'adulte ; elles font pénétrer dans les campagnes des livres dont l'ouvrier et le cultivateur ne peuvent faire la dépense » (6). Le ministère prescrit une série d'ouvrages aux instituteurs et aux municipalités, parmi lesquels figurent en bonne place les dictionnaires : « Il est bon qu'on puisse trouver dans chaque commune un dictionnaire de la langue, et un autre dictionnaire propre à fournir, sur un nom historique ou géographique ou sur un terme scientifique, quelques utiles indications. Ces sortes d'ouvrages, faits pour être consultés sur place, doivent toujours être à la disposition des lecteurs, et il est à souhaiter qu'on en recommande et qu'on en propage l'emploi. » Parmi les premiers titres mentionnés dans le catalogue, on relève le *Petit dictionnaire universel* (Baujean, abrégé du *Littré*), *Notions d'étymologie française* (Cocheris), *Le nouveau dictionnaire de la langue française* (Larousse), un *Dictionnaire des synonymes* (Sardon) et un *Abrégé du dictionnaire de l'Académie française*.

Si la forme dictionnaire s'était déjà imposée, il semble que ce soit surtout en cette fin du XIXe siècle que le dictionnaire connaisse une première diffusion de masse. Les éditeurs accompagnent ce mouvement (7). On trouve généralement au moins un dictionnaire par classe, de garçons comme de filles. Il s'agit de plus en plus souvent du *Larousse* bien que le Dictionnaire de l'Académie française reste généralement l'instrument de référence (8). En 1897 est édité le « Larive et Fleury », que l'on trouve au cours des années suivantes à disposition du public dans la plupart des communes. Son intitulé résume la philosophie qui présida à sa conception et à sa diffusion : *Dictionnaire Français illustré des mots et des choses ou Dictionnaire Encyclopédique des Ecoles, des métiers et de la vie pratique, à l'usage des maîtres, des familles et des gens du monde.*

C'est donc dans le cadre d'une pédagogie globale et d'un projet politique beaucoup plus vaste que s'inscrit le développement du dictionnaire à l'Ecole. Mais celui-ci concentre le caractère ambivalent et les limites des ambitions réformatrices. Si les méthodes d'enseignement gagnent en efficacité, si les biens culturels se diffusent, les routines de l'ancien ordre scolaire tendent à se perpétuer, intégrant les nouveaux instruments (9). La pédagogie doit être plus « vivante », mais le rôle du livre est renforcé. L'enseignement est de plus en plus finalisé vers le certificat d'études. L'activité prônée par Ferdinand Buisson ne se traduit que très partiellement dans les faits. Du point de vue de son rapport à la langue, la pédagogie officielle est traversée de contradictions encore plus fortes. Les thèses de Michel Bréal, défenseur de l'utilisation du « patois » pour l'étude du français, sont relayées par le ministère, en particulier dans les numéros 44 et 45 des *Mémoires et documents scolaires*, où il incite les instituteurs à se faire observateurs de la « langue des paysans » et du « génie populaire » dans le domaine des innovations linguistiques. Mais ses propositions ne sont guère suivies d'effet, et si, comme le souligne Jacques Ozouf, « les accents de rage déculturatrice » sont tout aussi exceptionnels, la majorité des maîtres travaillent patiemment mais systématiquement à l'imposition d'une pratique linguistique unique (10).

Bien qu'il ne fasse pas nécessairement l'objet d'un apprentissage spécifique et qu'il soit rarement le support d'une démarche véritablement « active », le dictionnaire cumule donc toutes les propriétés pour devenir un véritable symbole de la culture primaire. À l'image des connaissances accumulées et de la morale inculquée tout au long de la scolarité, le dictionnaire est donné à comprendre comme une sorte de passeport pour la vie, de pont avec l'activité culturelle supposée du futur citoyen. Et l'on voit se développer le don de dictionnaire (11) lors de l'admission des garçons au certificat d'études. On mesure la portée symbolique du geste en constatant que les filles recevaient de leur côté le *Code de vie de grand-mère Annette* ou l'*Encyclopédie des jeunes filles*, compilations encyclopédiques des gestes et attitudes féminines (12). Désormais initié au monde, le lauréat reçoit en souvenir de sa gloire une parcelle de la puissance du maître, en même temps que la mission d'entretenir sa vertu. Et lorsque le dictionnaire, plus largement diffusé, en partie grâce à ces distributions, se voit assez souvent remplacé par d'autres ouvrages au cours de l'entre-deux-guerres, c'est encore cette symbolique qu'il s'agit de perpétuer. Ainsi, le *Tout-en-un*, qui contient sept dictionnaires et quatorze parties encyclopédiques, se présente comme un ouvrage réunissant « tous les livres en un seul » et pousse un peu plus loin l'ambition encyclopédiste (13). Assez répandu dans les écoles primaires de l'époque, il est également offert lors de l'admission au certificat d'études. « Le » *Milot* (14), autre prix couramment décerné, est quant à lui un roman retraçant l'histoire d'un jeune élève qui, « parti » dans le monde social, s'initie aux traditions ouvrières et au syndicalisme, tire tous les enseignements de son éducation primaire pour « mûrir » et finalement se trouver prêt à affronter la vie (15). Il exprime totalement cette ambition propre à l'école primaire d'alors, d'apporter la somme exacte d'éléments culturels et moraux permettant la pleine réalisation du citoyen, tout en ménageant son entrée harmonieuse dans la vie économique et sociale.

Insister sur le rôle symbolique du dictionnaire dans l'économie des pratiques culturelles liées à l'enseignement primaire ne revient pas à dire que sa diffusion puisse être tenue pour négligeable. Le fait qu'il entre dans nombre de familles populaires a sans doute eu des effets importants, surtout lorsque les parents des enfants scolarisés n'étaient eux-mêmes pas allés à l'école. Il s'agit surtout de souligner comment cet objet aujourd'hui banal s'est trouvé intégré à la constitution d'une représentation mythique de l'ancienne école pri-

maire. On comprend mieux ainsi certaines des contradictions apparues au début de cette enquête. Alors que les observations conduites dans les écoles amenaient à constater le développement actuel de l'utilisation pédagogique du dictionnaire, les instituteurs interviewés les plus âgés et les plus attachés aux traditions de l'enseignement primaire estimaient cette utilisation en régression, dans le contexte général d'une École frappée par le déclin.

Ainsi Mme C., ancienne institutrice et actuelle animatrice d'un Musée de l'École, regrette le flou de la pédagogie contemporaine (16). Sans rejeter toute adaptation de l'enseignement (« il faut vivre avec son temps »), elle oppose aux « méthodes soi-disant modernes », celles qu'elle a pratiquées, issues directement de « l'école de Jules Ferry », *et où le rappel systématique à la correction linguistique*, le travail de copie et de mémorisation, la lecture à voix haute et la référence à l'écrit étaient privilégiés : « on arrivait ainsi à un usage de la réflexion, à l'observation et à l'intelligence. Hélas, les maîtres n'apprécient plus le dictionnaire. On ne va plus chercher quel sens le mot peut avoir ou ne pas avoir. Je crois que l'orthographe justement est en déclin à l'heure actuelle. Pas simplement pour ça (...) il y a aussi la façon d'apprendre à lire. Vous êtes jeune, vous allez dire : c'est une vieille ringarde. Mais non, je vous assure que non. »

Car le conservatisme nostalgique de Mme C. ne s'apparente guère à l'attitude réactionnaire et teintée d'amertume des fractions enseignantes les plus marginalisées par l'évolution sociale et pédagogique. Ex-maîtresse d'application devenue directrice d'école annexe (17), elle se passionna *pour son métier jusqu'à l'âge de la retraite, et fut* une militante syndicaliste « enragée ». Elle reste très active au sein d'une association de promotion de la lecture enfantine liée à l'École Normale, et plus encore au Musée de l'École, où elle se rend tous les jours, reçoit des classes, des étudiants, etc.

Mais la pédagogie dont elle nous dresse le tableau, avec sa cohérence, sa façon de susciter l'intérêt des élèves au-delà de techniques très rébarbatives, n'étaient pas nécessairement la plus pratiquée. Le témoignage de Mme C. s'applique d'abord à l'enseignement du milieu du siècle et à l'élite professionnelle. De plus, même dans le cas de cette pédagogie modèle, l'usage correct du dictionnaire ne s'apprenait pas tant par la manipulation régulière par les enfants ; il était surtout le produit de tout l'enseignement, d'une façon d'apprendre à fixer son attention et à rechercher la correction linguistique. On ne s'en servait que lorsque la lecture courante et la compréhension étaient maîtrisées. Il s'agissait alors du « vrai dictionnaire », et non d'éditions simplifiées comme il en existe aujourd'hui. En ce sens, il n'est pas étonnant que la plupart des personnes interrogées au cours de cette enquête — instituteurs ou non — ne se souviennent pas l'avoir eux-mêmes beaucoup utilisé lorsqu'ils étaient à l'école primaire. Outil de référence du maître, sa valeur symbolique a pu se perpétuer sans que tous les anciens instituteurs aient véritablement appliqué l'éducation active chère à Ferdinand Buisson. Et sa place dans l'enseignement reste inséparable *d'un certain style pédagogique et institutionnel* : « La perte de ces ouvrages-là, qui donnaient des balises, qui donnaient des barrières et une certaine lisibilité à l'enseignement, a fait... eh bien, on louvoie maintenant. Alors, il serait temps peut-être qu'on recommence l'usage du dictionnaire, mais d'une façon ferme, dans les écoles. »

NOUVELLES MÉTHODES, NOUVEAUX INSTRUMENTS

Si la part des notations relatives au dictionnaire apparaît assez réduite dans l'ensemble des instructions officielles pour l'école élémentaire, il en est fait néanmoins mention pour toutes les classes, du cours préparatoire au cours moyen (18). Son utilisation relève de l'apprentissage du vocabulaire et de l'orthographe, et doit être progressive. Au cours préparatoire, il s'agit seulement d'initier les élèves à son maniement, en privilégiant la recherche du sens des mots. Au cours élémentaire, le programme comporte : « utilisation du dictionnaire et élaboration de fichiers », toujours dans la rubrique « vocabulaire ». Au cours moyen enfin, son maniement autonome est explicitement prôné pour l'orthographe comme pour le vocabulaire : « correction par l'élève de ses propres travaux, à l'aide de dictionnaires, de grammaires, de fichiers » ; « utilisation aisée et rapide de plusieurs dictionnaires ». Cet objectif est rappelé dans la liste des compétences à acquérir au cours de chaque cycle, établie dans le

cadre de la « Nouvelle politique pour l'École », consécutive à la loi d'orientation de juillet 1989. Parmi les compétences transversales (rubrique « traitement de l'information »), on relève qu'à la fin du cycle 3 (19), « l'élève doit, par son travail personnel ou en groupe, être capable de rechercher une information. Par exemple : — savoir consulter et utiliser un fichier, un lexique, un dictionnaire, une table des matières, un annuaire ; — pouvoir utiliser un appareil audiovisuel courant (...) ». La progression des compétences attendues de la fin du cycle 2 (20) à la fin du cycle 3 dans le domaine de la langue rappelle, quant à elle, la progression des exigences programmatiques du CE au CM : « se servir d'un dictionnaire adapté à son âge » (vocabulaire) puis « trouver le sens d'un mot, d'une expression dans un dictionnaire courant » (vocabulaire) et « savoir utiliser efficacement un fichier, un dictionnaire, des tableaux de conjugaison pour vérifier l'orthographe et se corriger ». Seul ajout véritable en ce qui concerne les attentes pédagogiques institutionnelles : dès le cycle 1 (21), le travail dans le domaine de la lecture doit rendre l'enfant capable « d'identifier et savoir pourquoi on utilise différents supports d'écrits (livres, journaux, revues, dictionnaires, affiches, publicités, cartes, écrits documentaires, courriers...) ; (...) ».

L'utilisation pédagogique du dictionnaire apparaît donc confortée par les nouvelles instructions. La multiplication des éditions à destination de la jeunesse et la publication de nombreux articles ou fascicules relatifs à leur utilisation semblent aussi indiquer un développement récent de l'intérêt porté à ce type d'ouvrage. Mais dans un univers aussi vaste que l'institution scolaire, tant du point de vue économique que de celui des pratiques professionnelles, l'évolution du discours officiel et celui du marché de l'édition n'informent que très imparfaitement de l'amplitude et de la nature des transformations effectives. Une enquête auprès d'instituteurs aussi différenciés que possible, s'est donc avérée nécessaire. Par ailleurs, il est apparu dès les premiers contacts, qu'une enquête quantitative à l'aide d'une liste de questions fermées n'offrait qu'un intérêt limité. L'utilisation du dictionnaire est en effet un aspect suffisamment marginal et en quelque sorte évident de la pratique pédagogique, pour ne pas susciter de réponses très variées, ni très significatives si on les isole de leur contexte. On a donc choisi de se limiter à quelques établissements et de procéder plutôt par entretiens, individuels ou collectifs selon les cas, éventuellement complétés par un questionnaire (22) permettant de recueillir quelques informations sur l'ensemble des classes des écoles concernées. Treize instituteurs en exercice ont été interviewés et quinze autres questionnés par écrit, dans quatre écoles de province, différentes par leur taille, leur situation socio-géographique et leurs caractéristiques pédagogiques. A ce noyau initial ont été ajoutées deux institutrices retraitées et quelques informateurs questionnés de façon informelle, en particulier des professeurs d'IUFM (23) et des instituteurs maîtres formateurs.

La première école, située dans un quartier périphérique d'une ville de 80 000 habitants, est de taille moyenne, avec seulement une ou deux classes par niveau. Comportant un ensemble pavillonnaire de qualité très diverse et plusieurs îlots d'immeubles de type HLM, le secteur scolaire assure à l'école un recrutement socialement hétérogène, bien qu'à forte composante populaire. Le niveau des élèves y est légèrement inférieur à la moyenne nationale. Pour les maîtres, les enfants semblent surtout « perturbés » par des carences parentales et par le « manque de discipline » au sein des familles. Mais ils relèvent également la pauvreté culturelle de leur milieu de vie, de leurs loisirs ou de leurs sorties. Sans être véritablement « à l'avant-garde », l'école bénéficie de quelques innovations : bibliothèque-centre documentaire avec participation de parents d'élèves, intervention d'animateurs dans le domaine artistique, présence dans les locaux d'une médiathèque municipale. En fait, les modèles pédagogiques des maîtres semblent assez divers, mais sans provoquer de confrontation. La progressivité de l'usage du dictionnaire ne fait l'objet d'aucune concertation spécifique. Il semble néanmoins qu'après une initiation au troisième trimestre dans l'un des deux CP, et un apprentissage systématique dans les deux CE1, son maniement se poursuive jusqu'au CM, où « tout le monde sait à peu près s'en servir ».

Selon les classes, les dictionnaires appartiennent à l'école (un seul *Larousse débutants* dans le premier CP ; une dizaine de *Larousse* dans un CE1-CE2 ; une collection de *Dictionnaire de français au collège*, *Larousse Maxi-débutants* et *Petit Larousse illustré* dans un CM2) ou aux élèves (au CP-CE1 : surtout des *Nouveau Larousse des débutants* et *Hachette juniors*, et au CE2-CM1 : plutôt des *Larousse*). L'équipement des classes

est donc assez varié. De même, les maîtres des petites classes ne donnent pas de conseils d'achats alors que ceux des grandes classes recommandent le *Dictionnaire du français au collège* (Larousse).

Les dictionnaires de l'école sont généralement à disposition des élèves, sur une étagère au fond ou sur le côté de la classe, et font l'objet d'une utilisation quotidienne au CE, en vocabulaire, en orthographe et en lecture, et assez fréquente au CM, en français ou en sciences, en histoire et en géographie. Plus souvent qu'au CE, ce travail se fait de façon autonome, notamment en auto-correction de textes ou d'exercices. Mais cet objectif est visé dès le CE1, où « tout doit amener à l'utilisation du dictionnaire. Toute question implique une réponse dans le dictionnaire mais non du maître, qui peut et doit cependant expliciter parfois ». Au cours de cet apprentissage, c'est d'abord le classement alphabétique systématique qui pose problème aux élèves, puis la compréhension des définitions. L'usage d'éditions adaptées à leur âge et simplifiées est une première réponse à ces difficultés. Mais ces ouvrages s'avèrent souvent incomplets et rapidement dépassés.

Dans cette école où le directeur et ses adjoints préfèrent écarter toute discussion sur les méthodes pédagogiques qu'emploient les uns ou les autres, l'utilisation du dictionnaire, voire l'importance accrue qui lui est accordée, semblent aller de soi. Les maîtres des petites classes affirment lui consacrer beaucoup de temps, et « lui prêter plus d'attention ». Mais cette place grandissante leur paraît indépendante des nouvelles prescriptions officielles, notamment des « cycles », qu'ils accueillent avec ironie : « ça nous fait bien rigoler (...) De la paperasse. » Déjà dans « l'air du temps », dans le fil des réflexions engagées à propos de la lecture et de « l'échec scolaire », le dictionnaire parvient en outre à s'imposer pour des raisons matérielles : « on a plus de livres dans les classes. C'est vrai que, bon : j'ai fait acheter des dictionnaires pour ma classe. On avait ce qu'on avait. On avait des rossignols, on avait des vieux machins. Bon, on faisait avec ce qu'on avait. »

Bien que les autres écoles soient assez éloignées géographiquement (24) et différentes par leurs caractéristiques pédagogiques et sociales, l'utilisation du dictionnaire y est, au moins superficiellement, tout à fait comparable. Ainsi, dans une école rurale de quatre classes de réputation plutôt traditionnelle, le dictionnaire comme objet et moyen d'apprentissage a vu sa place se renforcer depuis les trois ou quatre dernières années. En particulier, les institutrices du CP-CE1 et du CE1-CE2, qui travaillent dans le même bâtiment et se concertent régulièrement, lui consacrent une part importante de leur enseignement de français, de l'ordre de plusieurs séquences hebdomadaires pendant quelques semaines. « Il vaut mieux (en effet) y passer du temps au départ. » Elles utilisent pour cette période d'apprentissage systématique, le livret d'exercices *Jouons avec les mots* édité par Larousse. Puis les élèves se servent du dictionnaire à un rythme à peu près hebdomadaire en vocabulaire, en orthographe et en histoire, pour l'essentiel. Selon les institutrices, c'est un livre qui plaît beaucoup aux enfants : « Quand je donne l'exercice et qu'ils voient que ça se rapporte au dictionnaire... c'est la joie. Ils savent qu'ils vont avoir accès au dictionnaire pour faire ça, c'est formidable. » De même, après la période d'apprentissage, certains élèves reproduisent seuls, à leurs moments libres, certains jeux tirés des cahiers d'exercice. Ce vif intérêt trouve peut-être l'une de ses causes dans l'environnement social de l'école. Comportant une forte proportion de pères artisans, ouvriers de l'artisanat ou de manutention et d'employés, et de mères sans profession, les familles des élèves accueillent le travail fait en classe d'une façon plutôt favorable. Si quelques enfants posent aux enseignantes de sérieux « problèmes de niveau scolaire », il n'y a en revanche pas de « caractériels ». L'introduction de nouveaux outils, dans un contexte scolaire et social de faible concurrence culturelle, a des chances maximales de succès.

Les classes disposent, à partir du CE1, de lots de dictionnaires en nombre équivalent aux effectifs. Au cours moyen, il s'agit autant de Bordas ou de Hachette que de Larousse plus ou moins récents ou de Robert, tous dans des éditions pour la jeunesse. Au cours élémentaire, les maîtresses ont choisi d'équiper les classes uniquement en Larousse, *Mini-débutants* au CE1, *Débutants* au CE2. En outre, chaque classe dispose d'un exemplaire du *Petit Larousse en couleurs*, encyclopédique, utilisé comme source documentaire. A cet ensemble d'achats, il faut enfin ajouter les conseils donnés par les institutrices à la demande de plusieurs familles, peu avant Noël. Sans indiquer de marque, elles ont alors recommandé d'éviter les éditions les plus réduites.

Les deux autres écoles, institutionnellement définies comme exemplaires, ne manquent pas de confirmer l'impression laissée par les deux premiers cas. Le dictionnaire y apparaît moins important dans les préoccupations actuelles des maîtres, mais semble s'intégrer parfaitement aux discours et pratiques habituels, et même aux réorientations en cours. La première des deux, située dans un quartier semi-périphérique d'une ville de 70 000 habitants, est une école annexe (25). Ses liens avec l'IUFM, les moyens supplémentaires dont elle dispose, le recrutement sélectif des maîtres ainsi que son public scolaire, d'appartenance sociale modale nettement plus élevée (26), en font une sorte de milieu privilégié, où se développe, dans un esprit de sérieux, un ensemble de pratiques plus ou moins liées aux retombées de la recherche pédagogique officielle. C'est une « école tranquille », qui ne connaît pas de « vandalisme », et même très peu de problèmes graves de comportement des élèves ; « peut-être un cas difficile dans l'école par an seulement », selon l'instituteur interviewé. Elle est depuis trois ans, équipée d'une bibliothèque-centre documentaire, où les classes viennent travailler à tour de rôle. Le maître interrogé, qui exerce en CM1, dispose dans sa classe d'une série de dictionnaires très hétéroclite : Hachette, Robert ou Larousse, plus ou moins anciens (de 1959 à ces dernières années), et destinés à des publics différents. Même si cette diversité n'est pas le fruit d'un choix préalable, elle lui permet de susciter toutes sortes de comparaisons, et d'offrir aux élèves des outils adaptés à leurs niveaux de compétence. Il possède également une série de huit *Dictionnaire encyclopédique d'éveil* (Hachette), « pas terrible » selon lui, et dont il se sert peu. Enfin, comme les autres classes de l'école, il dispose d'une encyclopédie en un volume, le *Mémo Larousse*, que lui seul est en mesure d'utiliser, en raison de sa difficulté. S'il peut offrir à sa classe une collection suffisante d'ouvrages, ce n'est plus le cas au CM2, où le maître préfère demander aux élèves de choisir et d'acquérir leur propre dictionnaire. Mais comme dans l'école précédente, il arrive néanmoins que quelques parents demandent à l'instituteur du CM1 un conseil d'achat. Il suggère alors deux ou trois titres, par exemple le *Pluri-dictionnaire* de Larousse, ou le *Petit Robert pour enfants*.

Après quelques séquences de recherche systématique à partir de jeux inspirés des surréalistes, en début d'année, l'utilisation du dictionnaire est, selon le maître, entièrement libre et autonome, tout au long de l'année. Quand un élève « a un problème sur un mot, il se lève de table, il fait pas de bruit, il va voir sur le dictionnaire. » Mais l'inculcation de cet usage suppose que soit régulièrement mise en valeur une attitude de doute et de recherche au cours des leçons : « il n'y a pas de moment spécifique, sauf quand, lors d'une séquence, plusieurs enfants butent sur un mot, on arrête tout et je dis : recherche dans le dictionnaire. Les personnes de service distribuent les dictionnaires et on cherche les définitions ; on se met d'accord sur la définition qui va avec le contexte. » Le mode d'utilisation visé s'inscrit dans un ensemble de pratiques techniquement élaborées, telles que des ateliers tournants de lecture, ou l'utilisation de supports d'exercice variés et adaptés aux différents niveaux des élèves.

Une inspiration pédagogique voisine anime la dernière école. Classée expérimentale de 1975 à 1978, elle est restée un établissement de référence dans la région. Située dans un quartier réputé « difficile » — toutefois en cours de réhabilitation — elle accueille une population d'élèves issus de familles culturellement démunies et exposées au chômage, aux troubles conjugaux ou à l'isolement. Elle est pour cette raison classée en zone d'éducation prioritaire et bénéficie à ce titre de quelques moyens supplémentaires. En outre, depuis la création de l'une des toutes premières BCD en 1975, elle dispose d'un maître en surnombre, chargé de son animation. Le livre et l'autodocumentation y occupent donc une place des plus privilégiées. Dans le vaste local réservé à la bibliothèque pour enfants, on trouve plus d'une dizaine de dictionnaires, pour la plupart différents (Larousse, Hachette, Bordas, Grévisse). D'autre part, la bibliothèque pédagogique offre aux maîtres un choix complémentaire de dictionnaires de la langue, des synonymes, biographiques, etc., dont certains en séries.

Bien que les modèles pédagogiques des maîtres et leurs pratiques soient en fait assez variés, l'originalité de l'école est de permettre de nombreux échanges entre la vie des classes et les activités conduites à la BCD. De plus, tout est prévu pour que des élèves puissent s'y rendre à tout moment, selon leur désir ou les besoins de l'apprentissage en cours. L'objectif est de favoriser simultanément l'autonomie, le goût et la capacité de lire. Le dic-

tionnaire ne figure pas parmi les types d'ouvrages les plus consultés. Mais, utilisé à l'occasion de travaux de groupe menés à la BCD, ou parfois, lorsque les exemplaires détenus dans les classes s'avèrent insuffisants (27), il s'inscrit totalement dans la pédagogie que l'école cherche à développer. On pourrait donc être d'autant plus surpris que là comme ailleurs, son introduction dans les petites classes et l'apprentissage systématique de son maniement soient tout récents. Il reste que pour justifier cette nouvelle pratique, les institutrices concernées font ici explicitement référence à la constitution des savoir-faire instrumentaux, qui ont donné aux instructions officielles leur nouvelle tonalité.

LA CONVERGENCE DES PRATIQUES

Ces quelques observations soulignent, en l'illustrant, la forte contribution apportée par l'école à l'économie du dictionnaire. Aux pratiques d'achat, assez désordonnées et souvent liées aux opportunités offertes aux instituteurs, s'ajoutent les prescriptions collectives et les conseils individuels, à la demande. Plus durablement, l'école inculque l'usage et valorise les produits. Mais cette étude comparée de cas, qui peuvent au demeurant ne pas être strictement représentatifs, permet surtout de montrer à quel point l'actuel développement de l'utilisation scolaire du dictionnaire résulte d'évolutions pédagogiques convergentes, faisant cercle avec la diversification de l'offre. Véhicule de la norme linguistique et instrument d'acquisition, l'apprentissage systématique et précoce de son maniement convient autant à des instituteurs dispensant un enseignement classique, mais soucieux d'intégrer quelques innovations pratiques, qu'aux plus sensibles à l'actuelle rénovation des méthodes (28). Et, concernant la population enquêtée, le recours à des variables objectives, telles que l'origine sociale ou la trajectoire scolaire, l'âge et le sexe, ne permet pas d'observer de variations significatives, dès qu'on isole la variable utilisation du dictionnaire des autres comportements, des discours et du proche environnement pédagogiques. Comme la littérature enfantine et les questions touchant à la lecture, le dictionnaire cumule, dans le contexte pédagogique contemporain, les vertus du sérieux et du ludique, de la connaissance et de la méthodologie. Enfin, et ce n'est sans doute pas la moins agissante de ses propriétés, il se présente comme une chose facile à introduire et à exploiter.

Mais si, pour une fois, l'évolution des pratiques peut sembler au diapason des injonctions ministérielles, c'est peut-être aussi parce que le dictionnaire est pour les enseignants du primaire un objet particulièrement familier. En effet, les instituteurs en sont aussi de grands consommateurs domestiques. Parmi les dix-neuf maîtres actifs ou retraités qui ont été interrogés, seize possèdent au moins deux dictionnaires, et parmi eux, sept en ont plus de quatre, y compris les dictionnaires encyclopédiques (29). Le *Petit Larousse* et le *Petit Robert* (30) arrivent largement en tête et à égalité. Mais les Larousse en plusieurs volumes sont également cités dans près d'un cas sur trois. Viennent ensuite les dictionnaires de synonymes, de citations ou de difficultés de la langue. Le *Dictionnaire de notre temps* (Hachette) n'est mentionné que deux fois, alors que le *Littré* obtient quatre citations. L'équipement croît nettement avec l'âge — et corrélativement l'ancienneté dans la profession. Les circonstances de l'acquisition apparaissent assez variées : études personnelles ou des enfants, nécessité professionnelle, « offres spéciales » aux enseignants, ... Un seul indique qu'on le lui a offert. Les occasions de consultation sont elles aussi multiples : lecture de livres ou journaux, écriture de lettres, préparation de la classe, aide à ses propres enfants, mots croisés et jeux divers. Ces derniers sont mentionnés par près d'un enquêté sur deux, alors qu'un sur trois seulement déclare regarder de temps à autre les jeux de lettres télévisés.

Purs produits du système d'enseignement, professionnels de la transmission culturelle et de l'apprentissage méthodique, les instituteurs — au moins les mieux adaptés à leur poste professionnel — sont très logiquement parmi les plus portés à la correction linguistique. Néanmoins, ils ne s'inscrivent pas, en tant que groupe mobilisé, dans le camp des défenseurs déclarés de la conservation linguistique intégrale. Au contraire, un sondage de *L'École libératrice*, organe de l'ex-SNI-Pegc (31), fait apparaître que plus de neuf syndiqués répondants sur dix sont en faveur d'une réforme de l'orthographe (32) allant jusqu'à « supprimer les consonnes doublées chaque fois que c'est possible », « supprimer le **e** parasite » ou « franciser les lettres grecques ». Les maîtres interrogés au cours de la présente enquête, qui n'appartiennent pas tous à la fraction la plus

mobilisée de la profession, se déclarent eux aussi favorables à une évolution de la langue, mais plutôt *sous la forme de quelques rectifications limitées* (33). Et l'on peut supposer que la réalité des opinions est beaucoup plus hétérogène que ne le laisse supposer un sondage réalisé par voie syndicale. Encore faut-il souligner la forme particulière que prend la campagne menée par les porte-parole du groupe, dont la publication de l'enquête n'était que le point de départ. Ce qu'il faut promouvoir, c'est *la rénovation de la norme, par voie* réglementaire. Ce n'est pas en tournant le dos à la tradition lettrée qu'ils cherchent à satisfaire leur goût de la réforme. *Il s'agit de combiner le respect* de la langue et l'efficacité pédagogique. Dans un pays caractérisé par son conservatisme linguistique, il faut en un sens organiser l'évolution, la codifier, par amour de la langue.

Ce rapport ambigu à la langue, et partant à l'ordre social, conduit à s'interroger sur les raisons *profondes et sur les conséquences du « retour »* du dictionnaire à l'école. Faut-il craindre, par une sorte d'effet pervers, l'apparition d'une forme nouvelle de fétichisme linguistique ? Alors que l'on souhaite, par un apprentissage précoce, faire du dictionnaire un instrument d'appropriation optimale de la langue, risque-t-on de favoriser un retour ou un renforcement de l'obsession de la correction ? En fait, tout dépend sans doute de la pédagogie pratique dans laquelle s'inscrit cette « redécouverte ». Mais les nouveaux outils s'im*posent plus facilement que les pratiques censées* les accompagner.

Bertrand Geay
Université de Poitiers/CSEC Paris

NOTES

(1) Cf. **Le dictionnaire de langue française**, *étude réalisée* par le Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, pour la Délégation interministérielle à la langue française, sous la responsabilité de Jean-Claude COMBESSIE (rapport *multicopié, 1993). Le texte présenté ici est le produit* d'une enquête spécifique conduite dans le cadre de cette recherche collective.

(2) 87 % des *individus de 15 ans et plus déclarent posséder* des livres dans leur foyer, dont 70 % un ou plusieurs dictionnaires ; 6 % des personnes déclarant ne posséder aucun livre dans leur foyer détiennent un dictionnaire (comme les livres de cuisine, *les albums de bandes dessinées* ou les livres religieux, les dictionnaires ne sont pas systématiquement classés avec les livres). Après les « cadres et professions intellectuelles supérieures » — parmi lesquels les professeurs —, les élèves, *les étudiants* et les membres des « professions intermédiaires » — parmi lesquelles les instituteurs — figurent parmi les principaux détenteurs de l'objet ; 92 % de la première catégorie affirment posséder un dictionnaire ; 87 % pour les trois suivantes. (voir l'exploitation réalisée par Christine Desnus des résultats de l'enquête **Les pratiques culturelles des Français en 1989 :** « Le marché du dictionnaire en France », in : **Le dictionnaire de langue française**, rapport cité).

(3) Je remercie tout particulièrement Mme CHATEL, animatrice du Musée de l'École de Chartres, et Mme *KUNTZMANN*, bibliothécaire à l'INRP, pour les nombreuses informations qu'elles m'ont communiquées au début de ce travail.

(4) Cf. BOURDIEU P., **Ce que parler veut dire**, *Paris*, Fayard, 1982, pp. 31 et suivantes.

(5) BUISSON F. (ss dir.), **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**, *Paris, Hachette, 1882.*

(6) Cf. **Mémoires et documents scolaires,** Paris, Imprimerie nationale, 1re série, n° 21, janvier 1887 (Archives INRP).

(7) Claude et Paul AUGÉ, directeurs du **Larousse**, sont des amis personnels et politiques de Jules Ferry.

(8) *Selon Pierre ENCREVE (réunion de travail au centre de* sociologie de l'éducation et de la culture, 31 mars 1992).

(9) Cf. PROST A., **L'enseignement en France. 1800-1967,** Paris, A. Colin, 1970, chap. XII, et OZOUF J. et M., **La république des instituteurs**, Paris, Hautes études. Gallimard-Le Seuil, 1992, p. 272.

(10) Cf. OZOUF J. et M., **op. cit.,** pp. 280-282.

(11) généralement des **Petit Larousse**.

(12) Elles seront elles aussi assez souvent récompensées par un dictionnaire de langue après la première guerre mondiale.

(13) **Tout-en-un**, édition pour la jeunesse, Hachette, éd. successives.

(14) VILDRAC Ch., **Milot,** Sudel, 1933.

(15) Pour une présentation de Charles Vildrac et de ses livres, cf. **La revue des livres pour enfants**, n° 141, automne 1991, en particulier l'article de Nelly KUNTZMANN.

(16) Les extraits qui suivent sont extraits d'un entretien réalisé à son domicile le 26 février 1992.

(17) Les maîtres d'application (actuels instituteurs maîtres-formateurs), recrutés pour leurs *qualités pédagogiques* parmi les instituteurs en exercice, assurent la formation pratique des maîtres. Ils travaillent en association avec les Ecoles Normales (actuels Instituts universitaires de formation des maîtres) au sein des écoles annexes ou d'application.

(18) Cf. « Programmes et instructions pour l'école élémentaire (1985) », in : **Les cycles à l'école primaire**, Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, Paris, Hachette - CNDP, 1991, pp. 96-103.

(19) Qui correspond aux anciens CE2, CM1 et CM2.

(20) Qui correspond à la grande section de maternelle, au cours préparatoire et au cours élémentaire première année.

(21) *Qui correspond aux trois sections de maternelle.*

(22) Présenté en annexe.

(23) Instituts universitaires de formation des maîtres.

(24) Les observations ont été conduites dans plusieurs départements voisins.

(25) Dont la vocation est d'assurer la formation pratique des futurs enseignants du primaire.

(26) Avec une forte proportion de cadres.

(27) L'équipement et le mode d'utilisation pratiqué dans les classes sont comparables à ceux de l'école précédente.

(28) Le nouvel usage scolaire du dictionnaire répond à des attentes multiples. Sa définition trouve néanmoins directement son origine dans les tentatives de réforme de l'enseignement du français d'il y a une vingtaine d'années. Ainsi la commission de réforme mise en place par le ministère peu après mai 1968, insiste dans ses premières recommandations « sur la nécessité d'initier les élèves au maniement des instruments de travail usuels (en particulier les dictionnaires) et de leur apprendre à réunir eux-mêmes une documentation » (cf. **Mémoires et documents scolaires,** n° 29, nouvelle série, p. 28).

(29) Mais non les encyclopédies.

(30) **Robert 1** et **2** comptabilisés ensemble.

(31) Syndicat national des instituteurs et des professeurs de collège, majoritaire dans la profession, et qui s'est transformé en Syndicat des enseignants, en 1992.

(32) cf. PIVOT B., **Le livre de l'orthographe**, Paris, Hatier, 1989, p. 45-46.

(33) Quelques-uns sont contre toute réforme. Un seul (syndiqué d'âge moyen, exerçant en classe de perfectionnement) se déclare favorable à une réforme plus importante.

Annexe : questionnaire complémentaire aux entretiens

ENQUETE SUR L'UTILISATION DU DICTIONNAIRE A L'ECOLE ET PAR LES INSTITUTEURS.

(pagination non respectée)

A l'école :

Classe : ..... nombre d'élèves :. .....fonction :.....

La classe dispose-t-elle de dictionnaire(s) ? Combien et le(s) quel(s) ? (éditeurs, titres, années).....

Où est (sont)-il(s) rangé(s) ?.....

Les élèves possèdent-ils un dictionnaire ? Si oui, quels titres reviennent le plus souvent ?.....

Leur donnez-vous des conseils d'achat ? Lesquels ?.....

De quels autres livres ou manuels disposent les élèves ? (préciser si certains leur appartiennent).....

Vos élèves utilisent-ils le dictionnaire seuls ? Si oui, de quelle façon ?.....

Utilisez-vous le dictionnaire avec eux ? Si oui, en quelles matières et de quelles façons ? (pour le français, préciser : orthographe, vocabulaire, expression, ...).....

A quelle fréquence ?.....

Existe-t-il un temps d'apprentissage ou d'utilisation spécifique pour le dictionnaire ?.....

Quels problèmes pose l'utilisation du dictionnaire ?.....

Quelles critiques faites-vous aux dictionnaires que vous utilisez en classe ? (préciser par titre) .....

Chez vous :

Possédez-vous un ou plusieurs dictionnaires ? Si oui, le(s) quel(s) ?.....

A quelle(s) occasion(s) l(es) avez-vous acheté(s) ou reçu(s) ?.....

Pour quoi faire et à quelle fréquence le(s) consultez-vous ?.....

Faites-vous des mots croisés ou autres jeux de lettres ? (préciser).....

Ecoutez-vous des émissions de télévision comportant des jeux avec des mots, des phrases... ? .....

Quelles critiques faites-vous aux dictionnaires que vous utilisez chez vous ? (préciser par titre).....

Etes-vous favorable à l'intégration de mots nouveaux dans le dictionnaire ? Pourquoi ?.....

Changer l'orthographe pourrait-il être une bonne chose ?.....

Présentation personnelle : Age : ..... sexe :.....

Comment êtes-vous devenu(e) instituteur (trice) ?.....

Diplômes (scolaires, universitaires, professionnels) :.....

profession du conjoint :.....

profession des parents : .....

Etes-vous membre d'associations péri-scolaires, de groupements pédagogiques ou d'un syndicat ? Y êtes-vous militant(e) ? Y avez-vous des responsabilités ? .....

Centration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture

Angeline Liva

Le modèle proposé de recherche-action en lecture-écriture concerne les enfants de fin d'école maternelle et des deux premières années de primaire. Cette recherche-action conduite depuis 7 ans en France repose sur une démarche de « centration sur l'enfant » qui s'applique à l'enfant dans sa globalité. Elle prend en compte la dimension cognitive, sociale et affective de l'enfant scolarisé. L'utilisation d'une épreuve de sociométrie adaptée et informatisée permet de répondre aux besoins de la dimension psycho-socio-affective et des épreuves d'évaluation de nature psycho-génétique (écriture provisoire et reproduction d'écrit) permettent d'accompagner l'enfant dans la construction de la langue écrite.
Mots-clés : *recherche-action en lecture-écriture ; centration sur l'enfant ; épreuve de sociométrie ; écriture provisoire ; copie d'écrit ou reproduction d'écrit.*

La recherche-action en lecture/écriture mise en place dans la région toulousaine depuis sept ans environ (Fijalkow,1992) vise prioritairement les jeunes enfants de fin d'école maternelle et des deux premières années de primaire de milieu socio-culturel défavorisé et se caractérise par une **démarche centrée sur l'enfant.**

Cette démarche concerne l'enfant dans sa globalité, elle s'efforce de prendre en compte à la fois l'activité cognitive où le sujet agit sur sa propre pensée dans la construction des savoirs sur la langue écrite et le contexte social dans lequel s'effectue cette activité. Il s'agit d'une démarche constructiviste accordant une large place aux interactions sociales entre pairs (Vygotsky, 1985) et au rôle de la médiation (Bruner, 1983).

LE DOMAINE COGNITIF

« **La centration sur l'enfant** » consiste à savoir où en est l'enfant dans l'apprentissage de la langue écrite pour l'accompagner plus avant grâce à une intervention pédagogique adaptée.

Il s'agit pour cela de mettre à la disposition du maître des épreuves d'évaluation qui montrent ce que l'enfant a construit, où en sont ses conceptions sur la langue écrite.

La première de ces épreuves d'évaluation, appelée « *épreuve d'écriture provisoire* », concerne les jeunes enfants de dernière année de maternelle et les enfants de première année de primaire. Dès que les enfants savent écrire de manière orthographique nous utilisons un deuxième type d'épreuve appelée « *reproduction de texte* ».

L'épreuve d'écriture provisoire

Cette épreuve renvoie aux recherches de Ferreiro (1988) sur la psychogénèse du lire/écrire et repose sur les travaux antérieurs de l'équipe EURED-CREFI concernant la construction de la langue écrite par l'enfant (Fijalkow & Fijalkow, 1992).

L'intérêt de l'épreuve d'écriture provisoire est double :

— d'une part, elle donne à l'enseignant les informations qu'il recherche sur les acquisitions de l'enfant ;

— d'autre part, elle est un déclencheur pédagogique au sens où elle facilite l'instauration par le maître de situations d'écriture (productions écrites) avant même que l'enfant ne sache écrire.

Un des points clés de notre démarche consiste, en effet, à accompagner les enfants dans l'apprentissage de la langue écrite en accordant une large place à l'**écriture** (productions écrites). Il repose sur le postulat que l'on apporte une aide considérable au jeune apprenant en lui proposant des situations d'écriture alors qu'il ne sait encore ni lire ni écrire. Cette manière de penser n'est pas nouvelle, Montessori (1936) avait déjà observé qu'il était bien plus « naturel » pour l'enfant d'apprendre d'abord à coder la langue parlée, c'est-à-dire d'apprendre à écrire, que de se lancer dans le décodage d'un écrit tout fait et d'essayer de comprendre le fonctionnement des éléments de la langue écrite, à partir d'écrits produits par d'autres. On considère ainsi qu'une aide efficace peut être apportée aux apprenants en accordant une place beaucoup plus large qu'elle ne l'était jusqu'ici à la production écrite, et ceci dès les débuts du cycle des apprentissages fondamentaux, sans que celle-ci se fasse néanmoins au détriment des activités de lecture.

Quelles sont les raisons qui nous poussent à ce choix ?

Des raisons de nature psycholinguistique

L'enseignant a tendance à penser que ce qui est essentiel dans l'apprentissage de la langue écrite c'est la construction de correspondances graphophonétiques. Si nous observons de jeunes enfants en dernière année d'école maternelle en train d'écrire, on peut avoir l'impression que ces jeunes enfants ne savent rien de la langue écrite parce qu'ils ne font pas, sauf exception, de correspondances grapho-phonétiques.

Or, si nous prenons la peine d'analyser ces productions avec des critères non-normatifs, il s'avère que les enfants n'écrivent pas « n'importe quoi », mais produisent des écrits qui sont le reflet de ce qu'ils ont compris de la langue écrite, c'est-à-dire des conceptions qu'ils se sont forgées.

C'est pour suivre ce travail de construction de la langue écrite par l'enfant que nous avons élaboré une « *épreuve d'écriture provisoire* ». Il s'agit, pour l'instant, d'une dictée en situation individuelle de quatre mots et d'une ou deux phrases (1). En nous appuyant sur quelques exemples nous nous efforcerons d'illustrer le travail du jeune enfant abordant la langue écrite.

En octobre de la dernière année d'école maternelle, Maria (annexe 1) ne fait pas la différence entre l'écriture et le dessin : lorsque l'adulte lui demande d'écrire le mot *cheval,* elle procéde à une traduction icono-graphique du mot et le dessine. De même, lorsque l'adulte lui dicte la phrase *le rat mange du fromage* elle dessine le rat puis le fromage tel qu'elle se le représente, c'est-à-dire en forme de camembert. Elle a bien compris le sens du message mais ne sait pas encore passer par une autre forme de représentation du message que la forme figurative.

Mike (annexe 2), lors de la deuxième passation en décembre a réalisé que l'écriture se présente sous la forme d'un graphisme horizontal et linéaire et en fait une simulation.

Cette procédure résulte de la **différenciation entre l'écriture et le dessin** qu'opère l'enfant entrant dans l'écrit.

D'autres enfants, en début de grande section, sont déjà plus avancés et ont compris que pour écrire on utilise des signes tout à fait particuliers

comme ceux dont ils se servent pour écrire leur prénom. Ainsi, pour écrire, ils vont utiliser les lettres de leur prénom, parfois inversées, parfois en miroir, ou bien ils créeront des pseudo-lettres telles que des « E rateau », mais ils manifestent déjà la nécessité de varier l'ordre du petit nombre de lettres dont ils disposent pour signifier des *mots différents (Thierry, annexe 3).*

La fréquentation des textes écrits, l'expérience quotidienne dans la classe, font qu'à un moment donné certains enfants (Audrey, annexe 4) utilisent pour écrire tout ce qu'ils ont découvert en classe : lettres en « écriture bâton », lettres en « écriture cursive », chiffres. Cependant les enfants réalisent *assez vite que la présence des chiffres dans l'écrit* est assez particulière et ils ne produisent pas très longtemps des mélanges de lettres et de chiffres.

Jusqu'ici nous pouvons dire que la représentation de la langue écrite s'appuie essentiellement sur des informations de nature visuelle. Lorsque l'enfant utilise les lettres il les considère comme *des objets, sans leur accorder une valeur phonique.* Puis, vient le moment où l'enfant fait un **bond en avant :** en effet, il fait varier la **longueur de son écriture** avec **la longueur de la chaîne sonore.** *Il manifeste cette prise en compte par* l'expression « là il y en a beaucoup » en entendant la dictée de la phrase. Ainsi, Aurélie (annexe 5) ne marque pas la différence de longueur entre les différents mots mais traduit très nettement la longueur plus importante de la phrase. Ce comportement manifeste sa première prise en compte de la relation entre la langue parlée et la langue écrite. Celle-ci ne cessera de se préciser par la suite : l'enfant traduit alors par la même graphie, sans respect des normes conventionnelles, un mot répété deux fois au cours de l'épreuve (*rat* pour Nicolas, annexe 6 et Sandra, annexe 7).

Ainsi l'enfant ne cesse de découvrir des caractéristiques de la langue écrite, comme l'utilisation des mêmes signes arbitraires pour écrire un même mot à plusieurs reprises, alors qu'on pourrait croire qu'il ne fait rien et qu'il ne sait encore rien. On peut observer également et alors même qu'il n'est pas encore entré dans le **code** de la langue écrite, la prise en compte d'une certaine structure syntaxique : il écrit la phrase en plusieurs parties (Sandra, annexe 7 ; Thierry, annexe 8)

C'est pour préciser davantage la relation entre « ce qui s'entend » et « ce qui s'écrit » que l'enfant va mettre en place, très progressivement, les correspondances grapho-phonétiques et entrer, enfin, dans le code si attendu par l'adulte (Mohamed, annexe 9). L'enfant va acquérir les correspondances grapho-phonétiques à son rythme, progressivement, si le maître est assez patient pour respecter ses erreurs et, d'une manière générale, ses tâtonnements (Mohamed, annexe 9).

Cet aperçu rapide du travail qu'effectue l'enfant en train de **re-découvrir** la langue écrite nous conduit, dans la recherche-action, à accorder une grande importance à l'« écriture provisoire » de l'enfant. Nous appelons « écriture provisoire » l'écriture que peut produire l'enfant à un moment donné de son apprentissage. Cette écriture est ce *que l'enfant sait faire à un moment donné.* Loin de la corriger, nous incitons l'enfant à produire, nous lui proposons des situations variées et fréquentes d'écriture.

Ces nombreuses situations d'écriture vont lui permettre de s'exercer, de faire les acquisitions successives qui vont le conduire jusqu'à l'écriture orthographique. Peu à peu l'enfant va acquérir une représentation plus claire de ce qu'est la langue écrite et construire ce que Downing et Fijalkow (1984) appellent « la clarté cognitive » :

— *Clarté cognitive quant à la nature de l'objet :*

L'enfant va découvrir la différence entre le dessin et l'écriture mais aussi la construction de l'écrit avec ses signes particuliers (lettres), son orientation, sa disposition en lignes...

— *Clarté cognitive quant aux termes techniques utilisés :*

L'enfant va apprendre ce qu'est une lettre, un mot, une phrase, une histoire... une majuscule, un point... On observe, par exemple, des confusions terminologiques entre lettre et mot, mot et phrase...

— *Clarté cognitive quant à l'auteur de l'écrit :*

Le fait d'être lui-même scripteur permet à l'enfant de mieux prendre conscience de ce qu'est l'écrit, d'où il provient. Le scripteur écrit ce qu'il a dans la tête et qu'il pourrait aussi bien dire. Ceci n'est pas évident pour des enfants qui ne voient pas écrire les adultes et à qui on présente toujours des livres tout faits et des textes finis.

— *Clarté cognitive quant à la fonction de l'écrit :*

A quoi cela sert-il d'écrire ?

Le fait d'être producteur d'écrits dans des situations où l'intention d'écriture est évidente permet à l'enfant de comprendre les fonctions de l'écrit :

— écrire pour expliquer son dessin : écrire une légende ;

— écrire pour inviter des copains : faire une carte d'invitation ;

— écrire pour le journal de l'école : écrire un article, la règle d'un jeu, une devinette...

— écrire pour faire un livre à exposer dans la classe et à lire

aux autres...

— écrire pour offrir : écrire un poème, une histoire amusante...

— écrire pour informer...

A travers ces activités diverses de production d'écrit l'enfant peut mieux comprendre les **fonctions de l'écriture mais aussi à quoi sert de savoir lire**. L'enfant se trouve tour à tour confronté à la nécessité de s'approprier un code connu de tous pour pouvoir être compris lorsqu'il écrit et pouvoir lire ce que les autres écrivent. Nous touchons ici à l'importance du **couplage écriture/lecture**.

Un excellent moyen d'évaluation

La deuxième raison qui nous conduit à accorder une large place à l'écriture dans l'apprentissage de la langue écrite c'est qu'elle est **un excellent moyen d'évaluation** de la progression de l'enfant.

C'est pour cette raison que nous apprenons aux enseignants à lire cette « écriture provisoire » et à l'accepter telle quelle puisqu'elle est une écriture transitoire, un passage dont la durée varie pour chaque enfant suivant ses expériences linguistiques.

La lecture de la production écrite de l'enfant donne à l'enseignant une information précise sur ce que l'enfant a mis en place, sur ce qu'il a construit, alors que dans une tâche de lecture les résultats peuvent faire illusion, l'enfant s'aidant d'indices de natures diverses (place du mot dans le texte, initiale, longueur du mot...).

L'épreuve d'écriture provisoire, passée tous les deux mois avec les enfants de dernière année de maternelle et de première année de primaire, donne une information tout à fait objective sur la progression de l'enfant et permet au maître de pratiquer une pédagogie différenciée. Ayant appris à lire la production de l'enfant à partir de l'épreuve d'écriture provisoire, l'enseignant peut aussi s'aider de l'information que lui apporte toute production écrite de l'enfant, sans passer uniquement ou forcément par cette épreuve. L'intérêt de l'épreuve tient au fait de présenter des repères stables pour évaluer la progression d'une passation à l'autre (2).

Le plaisir d'écrire

Dans la production écrite l'enfant est actif, créatif et il manifeste un grand **plaisir à écrire** si le maître le pousse dans ce sens plutôt qu'à s'évertuer à « corriger » ses productions.

Nos expériences de recherche-action en zone d'éducation prioritaire, avec des enfants de milieu socio-culturel défavorisé, nous permettent de dire que ces situations d'écriture conviennent mieux aux enfants en difficulté que l'abord de la lecture de maniére traditionnelle.

L'épreuve de reproduction de texte

Lorsque l'enfant a atteint l'écriture orthographique, il n'a pas pour autant fini de s'approprier la langue écrite et l'épreuve de reproduction de texte, ou épreuve de copie de texte, nous permet de le suivre un peu plus loin au cours de cette appropriation.

L'épreuve consiste, pour l'observateur, à noter sur un texte identique à celui dont l'enfant dispose, les arréts d'écriture qu'effectue l'enfant pour aller chercher la suite de l'information sur le modéle. Le traitement informatisé des données permet d'obtenir des informations quantitatives (nombre de découpages) pour chacune des informations de type qualitatif retenues (découpage à la lettre, au mot...).

Cette épreuve initiée par Fijalkow & Liva (1988) s'appuie sur l'hypothèse que les découpages ne sont pas seulement l'expression de facteurs d'ordre psychomoteur mais de facteurs de nature psycholinguistique, qu'ils expriment le degré actuel de maîtrise cognitive de la langue écrite atteint par l'enfant.

On peut le voir en prenant la copie de texte de quatre enfants de deuxième année de primaire (CE1), réalisée en janvier (annexes 10 à 13). L'ordre de présentation des enfants dans le

TYPES DE DÉCOUPAGES	KACEM	KEN	MAJIDA	LOUBNA
= à la lettre	23	8	2	0
< la lettre	0	0	0	0
En groupe de lettres	21	4	2	2
= à la syllabe	10	7	5	4
> la syllabe	0	3	6	3
Mot non découpé	11	17	17	20
Groupe de mots syntaxique	1	4	4	7
Groupe de mots autre (*nom est..*)	0	1	3	3
Lettre oubliée et point	0	4	0	1
NOMBRE TOTAL DE DÉCOUPAGES	66	48	39	40

tableau des résultats ci-dessous respecte le classement en français effectué par le maître.

L'analyse quantitative fait apparaître un nombre important de retours au texte pour Kacem (66), un nombre moins important pour Ken (48) et un nombre sensiblement égal pour Majida et Loubna (39, 40). Le nombre important de prises d'information de Kacem révèle à lui seul la difficulté de l'enfant dans l'utilisation de la langue écrite.

La nature des découpages permet aussi de faire des hypothèses sur le fonctionnement de l'enfant au cours de la copie. Kacem pratique une prise d'information très courte portant majoritairement sur la lettre et le groupe de lettres, ce comportement révélant un fonctionnement basé sur une prise d'informations visuelles sans appui suffisant sur le sens du texte et sans aide suffisante de l'oral. Alors que le texte a été lu par l'enfant avant la copie, Kacem donne l'impression de ne pas s'aider par la lecture. Son fonctionnement au cours de la copie pourrait se comparer à du déchiffrage au cours de la lecture *(po/i/l ; g/ri/s ; s/on...)*.

Une analyse attentive de la copie de Kacem annonce toutefois que l'enfant est en train de mettre en place un fonctionnement plus efficace : il est capable d'opérer un découpage syntaxique (mon chat), il modifie sa procédure en cours de route pour la rendre plus performante en s'appuyant sur des découpages plus larges qui montrent le passage par l'oral (découpage de Mistigri en 5 parties la première fois *M/is/ti/g/ri/* et en 4 parties la deuxième fois *M/is/ti/gri/*, dont deux syllabes). Un entraînement à la pratique de la stratégie orale, que nous appelons l'auto-langage (Fijalkow & Liva, 1985 ; Liva, Fijalkow & Fijalkow, 1994), lui permettrait sans doute de s'appuyer sur le sens du texte et, par suite, d'avancer dans l'appropriation de la langue écrite.

A l'autre extrémité du tableau, Loubna manifeste une appropriation plus avancée de la langue par la pratique de découpages syntaxiques (7 sur 13 présents dans le texte) et en mots (20 sur 26). Sa copie révèle qu'elle effectue un traitement du texte écrit qui se rapproche du traitement oral par le découpage en groupes de mots formant une unité (*son nom ; à l'arbre ; se cache...*) faisant preuve d'un appui important sur le sens du texte. De même, lorqu'elle est confrontée à un mot difficile elle essaie de le découper en syllabes (*Mi/sti/gri*) la première fois mais le copie en une seule fois lors de la deuxiéme rencontre (*Mistigri*).

On observe que Ken et Majida tendent vers ce mode de traitement oral avec la recherche d'un découpage en groupes de mots unitaires (*le chat ; mon chat ; à l'arbre...*) mais leur niveau d'appropriation de la langue les contraint parfois à des découpages du type « *a le (poil)* » ou « *non est* » qui révélent le manque de ma »trise de certaines graphies de base. Cependant le découpage à la lettre et au groupe de lettres diminuent progressivement pour laisser place à un découpage au mot lorsqu'il est court (17 sur 26) ou à la syllabe lorsqu'il est plus long (*Mis/ti/gri*), voire au groupe de syllabes pour Majida dans *silen/cieu/sement.*

D'une manière générale, on observe que plus l'enfant avance dans l'appropriation de la langue écrite plus il utilise des unités de traitement oral dans la copie (mots, découpages syntaxiques).

Le découpage à la lettre, se réduisant de plus en plus à la lettre finale du mot, marque le souci orthographique de l'enfant : le ***s*** final de *gri/s* pour Majida ou le *l* de *poi/l* pour Ken renvoie à la mise en place des graphies de base, à l'orthographe lexicale, mais le comportement de Ken avec les finales de *oiseau/ (x) end/ormi/s* permet de penser qu'il ne s'est pas encore approprié l'accord du nom et de l'adjectif puisqu'il oublie le *x* d'oiseaux et s'arrête pour mettre un *s* à *endormis* sans s'interroger, semble-t-il, sur la nécessité du *s* induite par la présence de *les*. Majida semble plus avancée dans la mise en place des accords : elle vérifie la marque du pluriel à utiliser avec « *oiseaux* » et place l'accord sur « *endormis* » sans retour au texte *(en/dormis/)*.

La tâche de reproduction de texte permet de suivre le travail d'appropriation qu'accomplit l'enfant, sa **progression**. La passation de l'épreuve répétée plusieurs fois dans l'année offre à l'enseignant la possibilité de mieux comprendre le traite-

ment de l'écrit que l'éléve est en train de mettre en place.

Pour mieux illustrer encore la progression de l'enfant au cours de la deuxième année de l'école primaire, nous prendrons les trois passations de Cédric (annexe 14) dont les découpages sont résumés dans le tableau suivant.

TYPES DE DÉCOUPAGES	NOV.	MARS	MAI
= à la lettre	31	1	0
< la lettre	0	0	0
En groupe de lettres	12	10	0
= à la syllabe	8	7	4
> la syllabe	2	8	4
Mot non découpé	12	6	3
> mot et non groupe de mots	0	3	3
Groupe de mots syntaxique	1	1	4
Groupe de mots autre	0	3	2
NOMBRE TOTAL DE DECOUPAGES	66	39	20

Lors de la première passation en novembre, Cédric a une copie de texte présentant 66 découpages. Sa copie est encore fortement marquée par le découpage à la lettre, les mots écrits sans découpage étant pour la plupart des mots-outils très fréquents comme *un, le, à, la*... (10 fois sur 12). Cédric recourt à la copie lettre à lettre lorsque :

— le mot est long et peu connu *(h/é/l/i/c/o/pt/ère)*

— le mot présente une orthographe particulière comme le doublement d'une consonne *(a/t/t/e/n/d)*

— le phonème peut se graphier de plusieurs façons comme en/an *(a/t/t/e/n/d/)*

— la graphie du phonème n'est pas maîtrisée comme le « g/n/e/ » de montagne et de s'éloigne ;

— des consonnes se suivent (« b/l/ » de *blanc*, « t/r/ » de *maître*).

Si ces découpages à la lettre paraissent en nombre important (31/66 découpages) ils ne révèlent pas cependant le type de fonctionnement principal de l'enfant qui semble s'appuyer plutôt sur le mot,

— mots qu'il copie sans découpage (*chien, c'est*),

— mots dont il cherche la finale (*pass/e*),

— mots qu'il décortique en groupes de lettres et en syllabes (*gr/an/de/*)

— mots qu'il est capable de regrouper en suite syntaxique (*et le chien*).

Déjà dans cette première passation Cédric manifeste par ses procédures de copie qu'il cherche à utiliser autant qu'il le peut la stratégie orale (mots, suite de mots, syllabes, suite de lettres constituant un phonème, comme *« an »*, *« on »*), s'aidant dans les passages difficiles de prises d'information courtes réduites à la lettre.

Lors de la passation de mars le nombre de découpages passe à 39, le découpage à la lettre a pratiquement disparu, restent quelques groupes de lettres qui se sont transformés par rapport à la passation de novembre (*gr/an/de* est devenu *gra/nde ; b/l/an/c* a donné *bla/nc*) mais qui soulignent toujours la difficulté de l'enfant avec les doubles consonnes (*a/tte/nd, gé/mi/ssa/nt*) et avec les débuts de mot présentant deux consonnes consécutives (*bla/nc, g/ros, gra/nde*).

Cédric a adopté un autre fonctionnement qui consiste à aller au-delà du mot et qui se traduit par des découpages syntaxiques (passe, et le chien), non syntaxiques (*c'est une, à la, le ciel)* et par des découpages qui vont au-delà du mot-outil comme un *g/ros* ou un *h/éli/cop/tére*. Ce comportement semble révéler que l'enfant cherche à s'aider de la construction syntaxique, essaie d'opérer des prises d'informations porteuses de sens de plus en plus larges qui sous-entendent un recours à la langue orale.

En mai, Cédric manifeste une utilisation très importante de l'auto-langage et les prises d'information moins fréquentes (20 découpages) se traduisent par des découpages en longs groupes syntaxiques (*un gros chien, attend son maître, passe dans le ciel*) qui révèlent une plus grande aisance avec la structure de la phrase mais aussi avec le traitement sémantique du texte. Les dernières difficultés sont dues aux quatre mots longs du texte (*montagne, hélicoptère, s'éloigne, gémissant)* mais on peut dire que l'enfant a mis au point la stratégie qui convient pour les surmonter puisqu'il s'aide très fortement des syllabes qu'il verbalise en écrivant.

Montrer ce que l'enfant sait faire à un moment de l'année, permettre de suivre sa progression, c'est bien là l'intérêt de ce type d'épreuve (épreuve d'écriture provisoire, épreuve d'écriture

reproduite (3)) qui, à la différence des évaluations habituelles, ne donne pas une évaluation des savoirs mémorisés mais des procédures de traitement mises en œuvre par l'enfant. Elle apporte à l'enseignant des informations de nature psycholinguistique qui peuvent l'aider à adapter sa pédagogie aux besoins des éléves mais aussi à porter un autre regard sur eux. Il ne voit plus dans les résultats de l'évaluation le retour positif ou négatif de sa pratique mais le **cheminement de l'enfant dans le travail de construction de son savoir.** L'enfant prend alors sa véritable place au centre d'un dispositif pédagogique dont l'objectif est de **l'accompagner** dans la construction du système orthographique.

LE DOMAINE PSYCHO-SOCIAL

L'enfant n'apprend pas seul mais avec ses camarades de classe (CRESAS, 1987). Il participe avec eux à la construction du savoir dans le lieu d'interactions, d'échanges permanents qu'est la classe.

Le postulat de départ de notre démarche est que si l'enfant ne se sent pas bien à l'école, avec ses pairs, avec son maître, il ne peut pas entrer dans ce système d'interactions et il réduit de ce fait ses chances d'écolier.

Pour entrer dans le jeu, c'est-à-dire pour acquérir son métier d'élève, il faut que l'enfant franchisse la porte de l'école et de sa classe avec plaisir. Il a besoin pour ce faire de pouvoir communiquer avec son maître et avec ses camarades de classe.

L'intégration de l'enfant dans l'école

Un moyen très simple de se rendre compte du niveau d'intégration d'un enfant dans l'école consiste à lui demander dès la troisième semaine de classe : le nom du maître, le nom d'autres maîtres de l'école, le nom du directeur, où se trouve le bureau du directeur ou sa classe... etc... Certains enfants savent parfaitement répondre à toutes ces questions, d'autres ne vont pas au-delà du nom de leur maître.

A travers ces réponses l'enseignant obtient une première information sur l'adaptation de l'enfant à l'école et peut agir en conséquence.

L'intégration de l'enfant dans la classe

Pour savoir si l'enfant participe à la vie de la classe, on peut lui demander s'il connaît l'utilisation de tel ou tel cahier (à quoi sert le cahier d'entraînement ou le cahier de lectures, par exemple).

Pour avoir une information objective et systématique sur l'intégration de l'enfant dans la classe, nous utilisons à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire une épreuve informatisée de sociométrie qui consiste à demander aux enfants de donner le nom de trois enfants de la classe avec qui ils voudraient étre pour travailler et le nom de trois enfants avec qui ils ne voudraient pas être pour travailler.

On fait la même chose pour le jeu, en demandant aux enfants de donner le nom de trois enfants avec qui ils voudraient être pour jouer et le nom de trois enfants avec qui ils ne voudraient pas étre pour jouer (c'est-à-dire avec qui ils ne voudraient pas faire équipe).

On dispose de cette façon des informations suivantes : le nombre total de choix et de rejets pour chaque enfant, la liste des choix réciproques, la liste des rejets réciproques, la liste des élèves isolés et rejetés et la liste des groupes de travail possibles.

Les résultats de cette épreuve (Annexe, résultats d'une épreuve de sociométrie) donnent une évaluation de l'intégration des enfants dans le groupe-classe et permettent de connaître, de maniére tout à fait objective, les enfants trés choisis, les enfants isolés et ceux qui sont rejetés. Le ma »tre prend connaissance, à partir de ces résultats, de l'ampleur de la situation « d'élève isolé » ou « d'élève rejeté » : en effet, tout enseignant évalue approximativement le non-choix ou le rejet d'un enfant mais le fait d'apprendre qu'un enfant est rejeté 14 fois dans une classe de 18 élèves révèle l'acuité du problème de manière indubitable et la nécessité de tout mettre en oeuvre pour faire évoluer cette situation (Annexe : résultats d'une épreuve de sociométrie, élève 14). Dans l'exemple choisi, la situation sera d'autant plus difficile à vivre que cet enfant est à la fois isolé (choisi une seule fois) et rejeté (14 rejets).

L'information sur l'ampleur du phénomène de rejet peut être accompagnée d'éléments modérateurs. Ainsi, le maître appréciera que les élèves 13 et 7, rejetés 11 fois, soient choisis par quelques pairs (respectivement 3 et 6 choix) et il

s'appuiera sur ces choix pour faciliter le travail d'intégration dans le groupe.

L'épreuve de sociométrie met aussi en évidence les réseaux relationnels tissés dans la classe : le maître découvre les enfants qui se choisissent ou ceux qui se rejettent réciproquement (Annexe, résultats d'une épreuve de sociométrie : liste des choix et des rejets réciproques). Ces informations présentent un intérêt considérable pour gérer la cohésion du groupe.

Une des solutions pour faciliter l'intégration des enfants dans le groupe-classe semble reposer sur la mise en place de structures facilitant les échanges entre pairs mais aussi entre l'enseignant et l'enfant. Tout enseignant sait que la communication est difficile en groupe-classe entier. C'est une des raisons qui nous a conduits à choisir une organisation de la classe en petits groupes de travail, donnant au maître la possibilité de s'adresser à chaque enfant en particulier et, aux enfants la possibilité d'apprendre en interagissant avec leurs pairs.

L'organisation des groupes de travail

Le traitement informatisé de l'épreuve de sociométrie nous permet de construire les groupes de travail les plus favorables possibles sur le plan relationnel : chaque enfant en difficulté (rejeté ou isolé) est considéré en premier et placé dans le groupe qui lui convient en tenant compte des choix et rejets exprimés (Annexe, résultats d'une épreuve de sociométrie : liste des groupes possibles pour les éléves rejetés). Le maître veille aussi à ce que ces groupes soient hétérogènes sur le plan des apprentissages afin de favoriser les interactions et l'entraide entre pairs (4).

Ces groupes de travail ne sont pas fixés pour l'année, l'épreuve de sociométrie est passée environ après chaque vacance scolaire, soit cinq fois dans l'année.

Un de nos axes actuels de recherche porte sur l'analyse des relations entre enfants et de leur évolution à partir des données sociométriques recueillies. L'épreuve de sociométrie répond ainsi à un double objectif :

— informer le maître sur le niveau d'intégration de l'enfant et lui donner les groupes de travail les mieux adaptés sur le plan relationnel ;

— fournir à l'équipe de recherche les données nécessaires afin de mieux comprendre et contrôler les résultats de son action.

Cette forme d'organisation de classe offre, enfin, à l'enseignant un moyen de « centration sur l'enfant » non seulement du point de vue psychosocial, comme nous venons de le voir, mais aussi du point de vue cognitif : l'enseignant travaillant successivement avec des groupes de trois ou quatre enfants a les moyens de voir ce que chacun des enfants sait faire à tout moment de l'année et peut intervenir individuellement auprés d'un enfant en difficulté ou l'amener à interagir avec les autres enfants pour que l'aide passe par les pairs. Cette organisation de classe est de ce fait un élément fondamental de notre démarche.

Angéline Liva *
IUFM Toulouse,
EURED-CREFI
Université Toulouse-Le Mirail

** Nous apprenons le décès accidentel d'Angéline Liva. Nous sommes d'autant plus sensibles à la contribution qu'elle a bien voulu apporter ici. (NDLR)*

BIBLIOGRAPHIE

BRUNER J.S. (1983). — **Savoir faire savoir dire.** Paris : PUF.

CRESAS (1987). — **On n'apprend pas tout seul.** Paris : ESF.

DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). — **Lire et raisonner.** Toulouse : Privat.

FERREIRO E., GOMEZ PALACIO et al. (1988). — **Lire — écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils** ? Lyon : CRDP.

FIJALKOW J. (1992). — Apprendre à lire-écrire en 1re et 2e année d'école primaire dans un milieu social défavorisé : le projet de Toulouse. In FASE W., KREFT W., LESEMAN P. et SLAVENBURG J. (Eds). **Illeteracy in the European Community**, De Lier, Academish Boeken Centrum.

FIJALKOW J. et FIJALKOW E. (1992). — L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique. **Les Dossiers de l'Éducation**, n° 18, p. 125-145. Presses Universitaires du Mirail.

FIJALKOW E. et LIVA A. (1985). — Utilisation de l'autolangage et maîtrise de la langue écrite. **Les Dossiers de l'Éducation**, n° 7, p. 79-82.

FIJALKOW J. et LIVA A. (1988). — La copie de texte comme Indicateur de l'Apprentissage de la langue écrite par l'enfant. **European Journal of Psychology of Education**, vol. III, n° 4, p. 431-447.

LIVA A. (1989). — La copie d'écrit comme évaluation informatisée de la langue écrite. **Premier contact avec l'écriture et la lecture**. Rhodes : Editions Helidoni, p. 33-46.

LIVA A., FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1994). — *Learning to use inner speech for improving reading* and writing of poor readers. **European Journal of Psychology of Education**, vol. IX, n° 4, p. 321-330.

SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P. (1985). — **VYGOTSKY aujourd'hui. Textes de base en psychologie**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

NOTES

(1) Mots retenus à l'heure actuelle : *rat, cheval, papillon, crocodile ;* phrases : *Le rat monte sur le cheval. Le crocodile avale le papillon.*

(2) Grille d'évaluation en écriture provisoire, à disposition. Voir aussi: FIJALKOW J. & LIVA A. (1993). — Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. Les actes de La Villette Lecture-écriture : acquisition sous la direction de JAFFRE J.P., SPRENGER-CHAROLLES L. & FAYOL M. Nathan.

(3) Cette épreuve se résume à l'heure actuelle à 2 phrases : *Les chats affamés de mon voisin grimpent silencieusement sur les grands arbres du jardin. Ils se cachent et attrapent les oiseaux endormis.*

(4) Pour plus d'informations voir :
J.FIJALKOW (1993). — Entrer dans l'écrit. Magnard.
A.LIVA (1995). — Apprendre ensemble. Magnard.

ANNEXE
Résultats d'une épreuve de sociométrie

Nombre total de choix et de rejets pour chaque élève

Élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Nbre de choix	9	1	7	8	5	12	6	16	5	5	3	4	3	1	7	6	1	2
Nbre de rejets	3	1	6	2	8	1	11	1	5	7	5	5	11	14	4	3	5	8

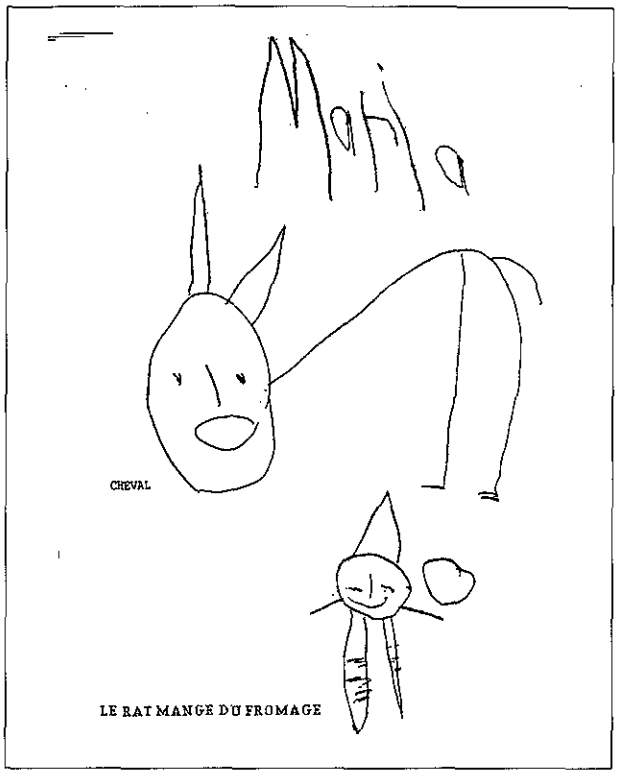
Élèves se choisissant ou se rejetant réciproquement

Choix	1-6	3-8	15-4	6-8	8-16	9-13	10-14
	1-16		15-5	6-16			10-12
			15-9				
Rejet						9-12	

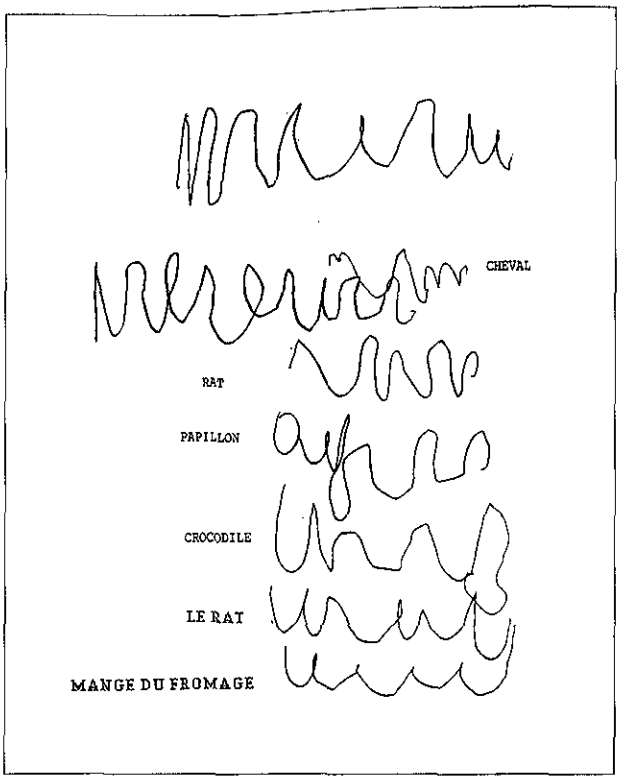
Groupes possibles pour les élèves rejetés

Elèves rejetés	**14**	**13**	**7**
15	9	8	
5	10	4	
		6	

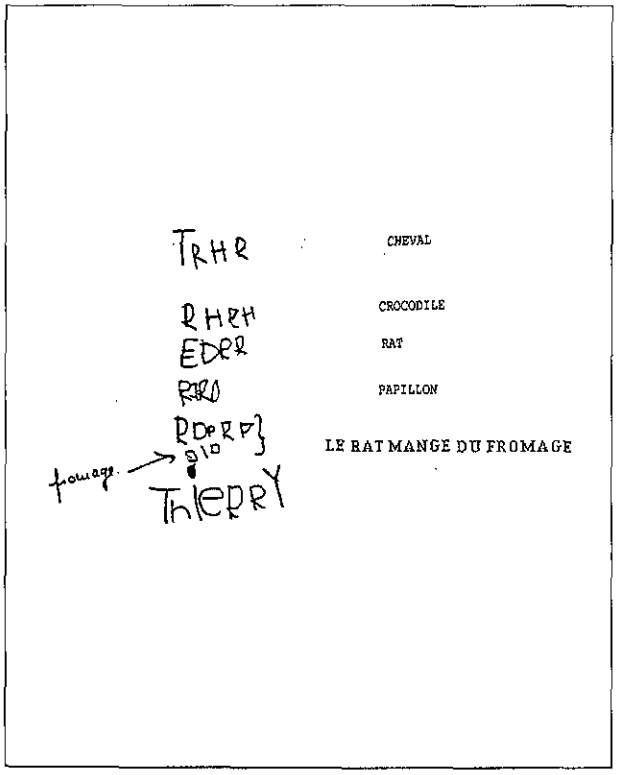
Annexe 1



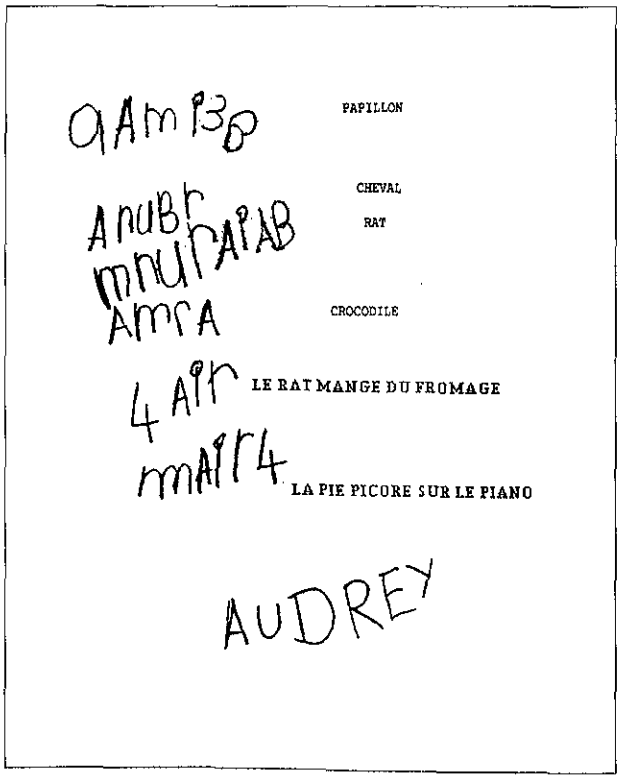
Annexe 2



Annexe 3



Annexe 4



Annexe 5

AK CHEVAL

Aurélie

NRK RAT

MRK PAPILLON

ARK CROCODILE

MRKKNA LE RAT MANGE DU FROMAGE

Annexe 6

NASI CROCODILE

OBIAM PAPILLON

BOIFL CHEVAL

OEILMLELINE LE RAT MANGE DU FROMAGE

OEILM RAT

OBSELIMDA LA PIE PICORE SUR LE PIANO

NIEDAS

Annexe 7

JANDRA

CLOOJ RAT

CHEVAL

IL OJMC

PAPILLON

UJLMOC

CLOAJ OIJE AILJM

LE RAT MANGE DU FROMAGE

JLELS CROCODILE

JL ESEO OSAIMVOA

LA PIE PICORE SUR LE PIANO.

Annexe 8

MORY RAT

RLOYO CHEVAL

MRTO PAPILLON

SONTO CROCODILE

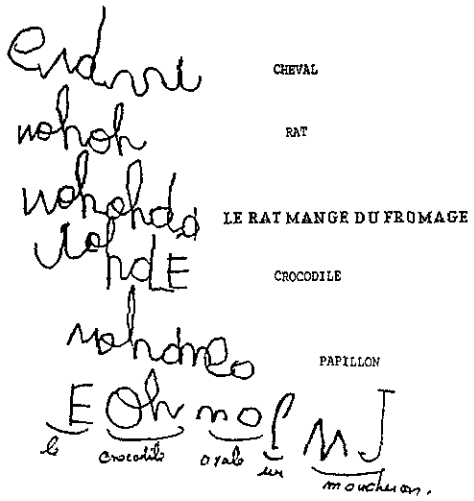
MORY LE RAT

NLTR MANGE

LORO DU FROMAGE

TIERR

Annexe 9



Annexe 10

COPIE DE L'ELEVE : KACEM

Le/ cha/t/

Mon chat/ a/ le/ po/i/l/ g/ri/s/./

S/on/ nom// est/ M/is/ti/g/ri/./

M/is/ti/gri/ g/ri/m/pe/ à/ l'/arb/re/ si/l/en/ci/eu/se/m/en/t./

I/l/ se/ ca/ch/e/ et/ a/t/t/ra/p/e/ les/ oi/s/ea/ux/ e/nd/or/mis./

RECAPITULATIF DES RESULTATS

NOM : KACEM

	TOTAL
Découpages = à la lettre	23
Découpages < à la lettre	0
Découpages en groupes de lettres	21
Découpages = à la syllabe	10
Découpages > à la syllabe	0
Mots copiés sans découpage	11
Mots copiés tardivement	0
Découpages selon les groupes de mots syntaxiques	1
Découpages selon d'autres groupes de mots	0
Lettres oubliées	0
Mots oubliés	0
Mots mal segmentés	0

Annexe 11

COPIE DE L'ELEVE : KEN

Le chat/

Mon chat/ a/ le/ poi/l/ gris/(.)

Son/ nom/ est/ M/i/sti/gri/(.)

Mis/ti/gri/ g/r/i/m/pe/ à l'arbre/ si/len/ci/eus/ement/(.)

Il/ se/ cache/ et/ attrapp/e/ les/ oiseau/(x) end/ormi/s./

RECAPITULATIF DES RESULTATS

NOM : KEN

	TOTAL
Découpages = à la lettre	8
Découpages < à la lettre	0
Découpages en groupes de lettres	4
Découpages = à la syllabe	7
Découpages > à la syllabe	3
Mots copiés sans découpage	17
Mots copiés tardivement	0
Découpages selon les groupes de mots syntaxiques	4
Découpages selon d'autres groupes de mots	1
Lettres oubliées	4
Mots oubliés	0
Mots mal segmentés	0

Annexe 12

COPIE DE L'ELEVE : MAJIDA

Le chat/

Mon/ chat/ a le/ poil/ gri/s/./

Son/ non est/ Mis/ti/gri/./

Mistigri/ grimpe à/ l'arb/re/ silen/cieu/sement/./

Il/ se cache/ et/ at/trape/ les/ oiseau/x/ en/dormis/./

RECAPITULATIF DES RESULTATS

NOM : MAJIDA

	TOTAL
Découpages = à la lettre	2
Découpages < à la lettre	0
Découpages en groupes de lettres	2
Découpages = à la syllabe	5
Découpages > à la syllabe	6
Mots copiés sans découpage	17
Mots copiés tardivement	0
Découpages selon les groupes de mots syntaxiques	4
Découpages selon d'autres groupes de mots	3
Lettres oubliées	0
Mots oubliés	0
Mots mal segmentés	0

Annexe 13

COPIE DE L'ELEVE : LAUBNA

Le chat/

Mon /chat/ a /le/ poil/ gri/s./

Son nom/ est /Mi/sti/gri/./

Mistigri/ grimpe/ à l'arbre/ si/lon/cieusement/./

Il/ se cache/ et/ attra/pe/ les oiseaux /endormi(s)./

RECAPITULATIF DES RESULTATS

NOM : LAUBNA

	TOTAL
Découpages = à la lettre	0
Découpages < à la lettre	0
Découpages en groupes de lettres	2
Découpages = à la syllabe	4
Découpages > à la syllabe	3
Mots copiés sans découpage	20
Mots copiés tardivement	0
Découpages selon les groupes de mots syntaxiques	7
Découpages selon d'autres groupes de mots	3
Lettres oubliées	1
Mots oubliés	0
Mots mal segmentés	0

Annexe 14

CEDRIC Novembre

C'est/ una/ gx/an/de/ mai/s/on/ à/ la/ m/on/ta/g/n/e/.

Un/ gr/os/ chien/ b/l/an/c/ a/t/t/e/n/d/ son/ mai/t/r/e/ d/e/v/an/t/ la/ por/te/ ./

Un/ h/é/l/i/c/o/pt/ère/ passe/e/ dans/ le/ c/ie/l/ et le chien/ s'/é/loi/g/ne/ en / g/ém/iss/ent/.

CEDRIC Mars

C'est une/ gra/nde/ mai/son/ à la/ mont/agne./

Un g/ros/ chien/ bla/nc/ a/tta/nd son/ mai/tre/ dev/ant/ la/ port/e/./

Un h/éli/cop/tère/ passe/ dans/ le ciel/ et le chien/ s'él/oi/gne/ en / gé/mi/ssa/nt/./

CEDRIC Mai

C'est un/e grande/ maison/ à la monta/gne/./

Un gros chien/ blanc/ attend son maître/ de/vant/ la porte/./

Un hélicop/tère/ passe dans le ciel/ et le chien/ s'éloi/gne/ en/ gém/issant/./

Legende:

dans: la flèche au-dessus de la lettre,.. du mot... signifie que l'enfant dit la lettre, ... le mot... avant de l'écrire.

attend: le trait au-dessous de la lettre,...du mot... signifie que l'enfant dit la lettre,...le mot... en l'écrivant.

Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales ?

Yves Prêteur *

Eva Louvet-Schmauss *

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'impact respectif des contextes éducatifs familiaux et scolaires sur l'acquisition de l'écrit en 1re année élémentaire.
L'analyse porte sur un échantillon de 165 enfants suivant une pédagogie traditionnelle ou fonctionnelle. Par ailleurs, les parents ont répondu à un questionnaire concernant leurs conceptions et pratiques éducatives vis-à-vis de l'écrit.
Les résultats montrent que des activités fonctionnelles proposées à l'école sont d'autant plus bénéfiques qu'elles sont reconnues et prolongées en famille.

INTRODUCTION

Les inégalités socio-culturelles face à l'école ont été maintes fois soulignées dans les recherches et notamment par les données statistiques du ministère (cf. les tableaux de bord et les repères et références statistiques publiés par la DEP du MEN), Rivière, 1991 ; Bressoux, 1993 ; Desmet et Pourtois, 1993 ; Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; etc. Ces inégalités sont encore plus marquées dans le domaine de la lecture-écriture puisqu'il s'agit d'une pratique culturelle (et pas seulement d'un curriculum caché, Perrenoud, 1993) plus caractéristique des classes bourgeoises au moins dans son expression légitimée, valorisée par l'école.

En effet, même si l'école élémentaire n'enseigne que l'alphabétisation (transmission systématique et formelle des règles de la combinatoire), elle évalue néanmoins selon des critères de lecturisation (mobilisation d'attitudes et de stratégies lecturales et scripturales diversifiées et adaptées à des projets personnels) (Foucambert, 1989).

L'objectif de cette étude consiste à mettre à l'épreuve la possibilité de réduire certaines de ces inégalités socio-culturelles grâce à la transformation du contexte scolaire. Ce micro-système éducatif devrait introduire non seulement des changements à l'intérieur du système (changements de type didactique, pédagogique et ethno-méthodolo-

gique,...) mais également modifier et renouveler ses relations avec d'autres micro-systèmes *(famille, structures socio-éducatives du quartier)* qui inévitablement provoquent et entraînent des échanges avec l'exo- et le macro-système (Bronfenbrenner, 1977, 1986). Toutefois, il existe fréquemment un écart entre ces modèles épistémo-théoriques et le champ des pratiques qui se focalise essentiellement dans ses tentatives d'innovation pédagogique sur la première dimension évoquée. Cet écart est rarement perçu puisque la pédagogie subit le cloisonnement disciplinaire et n'intègre pas les dimensions historique, sociologique, anthropologique et psychologique.

De ce fait, notre étude confronte deux approches pédagogiques qui se différencient essentiellement sur la dimension didactique et certainement sur le versant des relations enseignant/enseigné, même si ces deux aspects ne vont pas forcément de pair. Dans cette optique, nous définissons deux ap*proches pédagogiques contrastées : une approche* dite traditionnelle (associationniste et empiriste) et une approche dite fonctionnelle. Ces deux approches se différencient à la fois à propos de la sélection et de l'organisation des contenus, de l'opérationnalisation des objectifs et des activités sur les contenus (Bru, 1992). Perrenoud (1988, 1994) résume les tâches traditionnelles à partir de dix critères : l'accomplissement synchronisé de tâches identiques, leur fermeture, leur fragmentation, leur standardisation, leur composante écrite, le caractère individuel du travail, le caractère quantifiable des tâches, l'alternance rapide de tâches courtes, la relative facilité des tâches, le caractère *peu interactif des consignes.*

À l'opposé, les approches dites fonctionnelles se caractérisent par :

— une centration sur la personne de l'apprenant ;

— la reconnaissance de l'élaboration comme construction active non seulement à travers une activité personnelle mais également à travers des interactions sociales entre élèves accompagnés d'un guidage par l'enseignant ;

— une volonté de décloisonner les disciplines (et pas seulement pour les activités de détente ou secondaires) ;

— la volonté d'ouvrir l'école sur la vie et d'ancrer les apprentissages scolaires dans les expériences personnelles des élèves (Brügelmann, 1983, 1989 ; Foucambert, 1989 ; Perrenoud, 1994) ;

— *le respect de la diversité des personnalités et* des cultures ;

— le travail vécu comme source de plaisir et d'intérêts nouveaux et non pas comme contrainte impliquant l'effort ;

— l'insistance sur la coopération et la confrontation de points de vue au sein de groupes hétérogènes ;

— la prise en compte des représentations initiales des élèves et la considération de l'erreur en tant que reflet d'une démarche de construction logique impliquant une évaluation formative, etc.

Nos études antérieures (Prêteur et Louvet-Schmauss, 1993, 1994a, 1994b) confrontant la France et l'Allemagne à propos des conceptions et pratiques éducatives familiales vis-à-vis de l'écrit ont dégagé une orientation en moyenne plus fonctionnelle pour les familles allemandes. Ces influences parentales font ressortir une supériorité des compétences en lecture-écriture des enfants allemands dès le niveau préscolaire et à plus forte raison en première année d'école élémentaire. Comme, en France, le système scolaire offre une plus grande variété d'approches pédagogiques de l'écrit, on peut se poser la question des effets de compensation possibles pour les enfants français qui suivent une pédagogie plus fonctionnelle en première année élémentaire.

MÉTHODOLOGIE

Population

Notre échantillon global se compose de 165 enfants fréquentant la 1re année d'école élémentaire pour la première fois ; 110 sont scolarisés en France et 55 en Allemagne. Parmi les enfants français, 55 suivent une pédagogie traditionnelle *et 55 une pédagogie plus fonctionnelle.*

Pour catégoriser ces deux orientations de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, nous avons procédé à un entretien semi-directif avec chaque enseignant et répertorié une liste d'activités dans le domaine de la lecture-écriture réalisées en classe. Il s'agissait, à partir de ces deux sources d'informations, de repérer si l'approche renvoyait à une même conception empiriste et association-

niste de l'enseignement-apprentissage ou bien caractérisait une approche plus fonctionnelle de l'écrit : globalement, une pédagogie a été classée comme traditionnelle quand elle répondait aux critères suivants : utilisation dominante d'un manuel de lecture, activités peu diversifiées et centrées sur l'acquisition de la combinatoire, évaluation essentiellement globale et normative et travail individuel en rapport avec une relation impositive et indifférenciée enseignant/élèves.

L'approche fonctionnelle renvoie aux caractéristiques suivantes : utilisation de supports écrits diversifiés et notamment de livres de jeunesse suscitant d'emblée la recherche de significations à partir de textes, activités mobilisant des intentions personnalisées permettant la réalisation de projets, évaluation formative différenciée et démarches interactives, en petits groupes, guidées par l'enseignant.

Les trois échantillons ont été appariés selon le milieu social et le sexe, et la composition de la population est représentative de la pyramide sociale. Il paraît également important de noter (sachant les particularités des systèmes éducatifs de ces deux pays) que le taux des mères au foyer est comparable : 39 % en France et 41 % en Allemagne. Le pourcentage d'enfants de migrants se limite à 5 % dans les deux échantillons.

Opérationnalisation des variables et modes de traitement

Conceptions et pratiques éducatives parentales vis-à-vis de l'écrit

Un questionnaire a été adressé aux familles comportant les 3 rubriques suivantes :

— la première rubrique concerne les pratiques déclarées des parents en tant que médiateurs dans la relation enfant-écrit-adulte (6 questions, par exemple : « Que faites-vous à la maison pour aider votre enfant à apprendre à lire ? ») ;

— la deuxième rubrique appréhende les représentations des parents par rapport à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture.

Au niveau préscolaire, les parents étaient invités à indiquer pour une variété d'activités (15 au total) s'ils les jugeaient favorables au développement des compétences écrites (lecture-écriture) de l'enfant. Certaines de ces activités étaient d'orientation traditionnelle (par exemple : faire copier des modèles de lettres et de mots, apprendre l'alphabet,...), d'autres d'orientation fonctionnelle (par exemple : écrire des légendes sous les dessins de l'enfant, l'inciter à raconter l'histoire à partir d'un livre de jeunesse,...).

Au niveau élémentaire, les parents devaient choisir, pour 6 questions, entre deux types de réponses, l'une d'orientation traditionnelle, l'autre d'orientation fonctionnelle (par exemple : « Comment faut-il envisager l'apprentissage de la lecture-écriture ? » 1. L'enfant doit maîtriser les mécanismes du code avant de s'engager dans la lecture de textes ; 2. L'enfant doit d'emblée se confronter à des textes complets, porteurs de sens).

— La troisième rubrique se rapporte aux valeurs éducatives que les parents attendent du système scolaire. Pour cette rubrique, les parents étaient invités à choisir parmi 8 valeurs proposées les 4 estimées les plus importantes. La moitié de ces valeurs ont une connotation traditionnelle (par exemple : faire acquérir des valeurs morales, favoriser le goût de l'effort), l'autre moitié se rattache à une conception constructiviste (par exemple : développer l'esprit critique, susciter des intérêts nouveaux et variés).

Pour les questions à choix fermé, nous avons attribué un chiffre à chaque modalité de réponses (entre 2 et 4 modalités selon les questions). Pour les questions ouvertes, nous avons regroupé en catégories (4 maximum) la variété des réponses recueillies. Ainsi, chaque sujet se définit par une série de modalités de réponses transformées en chiffres. Les profils individuels ont été traités sous forme d'une analyse multivariée, la classification hiérarchique descendante (CHD), par le logiciel « Alceste » (modèle de Reinert, 1983). Cette analyse permet de regrouper des modalités de variables fréquemment associées dans les réponses des sujets pour définir des profils typiques contrastés. Au-delà des configurations de traits définissant les profils-types, l'analyse nous indique pour chaque trait le nombre de sujets qui le possèdent et qui se situent dans la classe considérée, le nombre d'occurrences de ce trait dans la population globale et une valeur de k^2 qui exprime le lien entre le trait particulier et l'ensemble du profil. De plus, au-delà de la définition de ces différents profils-types, l'analyse nous fournit également la répartition des sujets dans les classes.

Les compétences des enfants en lecture-écriture

Nous avons rencontré individuellement les enfants pour appréhender leurs compétences en lecture-écriture. Les passations se sont déroulées au cours du deuxième trimestre scolaire.

Les épreuves de lecture

* *Usage d'un livre de jeunesse :* il permet d'évaluer d'une part les connaissances générales des enfants par rapport à l'usage du livre et d'autre part leurs capacités à adopter face au livre des attitudes et stratégies de lecture :

— l'interprétation de l'image et/ou écrit de la première de couverture (4 niveaux) ;

— l'anticipation de l'histoire à partir de la première de couverture (4 niveaux) ;

— l'élaboration du récit après avoir feuilleté le livre (12 événements catégorisés en 4 niveaux) ;

— les stratégies de lecture d'un passage de l'album (4 niveaux).

Le score global au livre totalise les différents items ci-dessus (soit un total de 16).

* *Le Closure (CP et CE1)*

Les enfants devaient lire pour eux-mêmes un texte illustré et compléter les lacunes (suppression d'un mot sur 8). L'épreuve mobilise les capacités d'anticipation à partir du contexte immédiat à gauche et à droite de la lacune et du contexte plus large de l'histoire et de l'illustration. Le score indique le nombre de mots retrouvés sur un total de 10 lacunes.

Les épreuves d'écriture

* *La conceptualisation de l'écriture*

Les enfants devaient écrire sans modèle plusieurs mots de longueur variable ainsi qu'une petite phrase. Cette épreuve appréhende les représentations que les enfants développent à propos du fonctionnement de notre système d'écriture (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988 ; Prêteur et Louvet-Schmauss, 1992). Nous avons retenu les niveaux les plus représentés définis par Ferreiro : 1 = écriture indifférenciée, 2 = écriture présyllabique différenciée, 3 = écriture présyllabique avec quelques valeurs sonores conventionnelles, 4 = écriture syllabique, 5 = écriture syllabico-alphabétique, 6 = écriture alphabétique.

* *L'Empan de copie*

Les enfants devaient copier une phrase de 50 signes d'après un modèle situé à 30 cm de leur feuille. Sont comptabilisés le nombre de regards portés sur le modèle et les unités (lettre, groupe de lettres, petits mots, grands mots) reproduites. Dans cette épreuve, contrairement aux autres, un score élevé correspond à une performance faible. En effet, plus le nombre de regards est élevé, plus l'enfant est orienté vers des stratégies perceptives (et non phonétiques ou sémantiques) peu efficaces.

RÉSULTATS

L'impact déterminant des pratiques socio-familiales : la comparaison franco-allemande

La confrontation franco-allemande à pédagogie scolaire constante (traditionnelle) fait apparaître une supériorité systématique des compétences en lecture-écriture des enfants allemands par rapport à celles des enfants français (tableau 1). Ces différences peuvent s'expliquer par des caractéristiques spécifiques des conceptions et pratiques éducatives familiales dans le domaine considéré. D'autres résultats complémentaires à cette étude confirment cette interprétation (Prêteur et Louvet-Schmauss, 1994a, 1994b). En effet, les parents allemands s'accordent dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'écrit un rôle spécifique par rapport à l'école. Ils privilégient en famille des activités fonctionnelles de lecture-écriture, notamment autour du livre de jeunesse, et considèrent que l'enseignement systématique et formel du code relève du domaine de l'école. Par contre, les parents français se conforment au modèle (à dominante traditionnelle) de l'école et limitent leurs interventions en famille au suivi des devoirs et à la reprise de certains exercices scolaires.

Dans un second temps, nous avons cherché à évaluer si les différences entre enfants français et allemands, liées en grande partie à un cadre éducatif plus fonctionnel en Allemagne, peuvent être « compensées » par une pédagogie scolaire plus fonctionnelle du côté français. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons constitué un autre groupe d'enfants français présentant les mêmes caracté-

Tableau 1. — **Compétences en lecture-écriture des enfants selon la nationalité et la pédagogie scolaire**

		1 France *(pédagogie traditionnelle)* *n = 55*	2 France *(pédagogie fonctionnelle)* *n = 55*	3 Allemagne *(pédagogie traditionnelle)* *n = 55*	t 1/2 (*)	t 1/3 (*)	t 2/3 (*)
Conceptualisation Écriture	x	4,71	5,00	5,75	1,07	4,81	3,73
	σ	1,50	1,37	0,55			
Copie lettre à lettre (**)	x	17,58	15,36	9,36	0,89	4,35	2,54
	σ	10,61	15,24	9,15			
Copie grands mots	x	2,05	6,04	9,87	2,76	5,15	2,05
	σ	4,99	9,49	10,10			
Copie (**) Nombre de regards	x	31,95	27,40	22,24	2,22	5,73	2,50
	σ	8,77	12,41	9,02			
Livre Texte/image	x	1,36	1,62	2,15	1,71	4,90	3,07
	σ	0,70	0,85	0,95			
Livre Niveau lecture	x	2,16	2,65	3,45	2,08	7,06	4,16
	σ	1,20	1,28	0,63			
Livre Récit	x	3,62	4,85	5,85	2,33	4,49	1,81
	σ	2,49	3,05	2,72			
Livre *Score global*	x	9,89	11,40	13,02	2,68	6,24	3,07
	σ	2,82	3,07	2,42			
Closure	x	4,14	5,80	6,09	2,86	3,77	0,55
	σ	2,98	3,12	2,43			

(*) Seuil de signification pour les t de Student : $p < .001$ pour $t = 3,29$; $p < .01$ pour $t = 2,58$; $p < .05$ pour $t = 1,96$

(**) Remarque : ces deux indicateurs copie ne varient pas dans le même sens que les autres : plus le score de copie est élevé, moins la performance est bonne pour le nombre de lettre à lettre et le nombre de regards.

ristiques socio-culturelles que les deux groupes précédents (français et allemand), mais, ce troisième groupe bénéficie d'une pédagogie scolaire plus fonctionnelle. De fait, pour les enfants français, cette pédagogie plus innovante apporte un gain dans le développement des compétences en lecture-écriture comparée à une pédagogie traditionnelle. Toutefois, cette évolution reste insuffisante pour permettre à ce groupe d'égaler le niveau des enfants allemands davantage initiés à l'écrit en famille mais suivant une pédagogie scolaire traditionnelle (tableau 1). Ce résultat confirme que le contexte éducatif familial joue un rôle primordial dans le développement des compétences à l'écrit, que ce soit au niveau des pratiques et attitudes lecturales et scripturales (usage du livre) ou au niveau des compétences codiques (conceptualisation de l'écriture, niveau de lecture). Cependant sur l'ensemble des indicateurs étudiés, apparaît une seule exception : l'épreuve de closure. Dans ce domaine les enfants français suivant une pédagogie fonctionnelle rattrapent les enfants allemands. Deux explications complémentaires contribuent à rendre compte de cette particularité. D'une part, ce type d'activité est bien investi dès le début de la scolarité élémentaire dans le cadre d'une pédagogie fonctionnelle. D'autre part, cette épreuve fait appel à certaines stratégies de lecture fondamentales sans pour autant intégrer le niveau des pratiques et attitudes lecturales qui s'enracine davantage dans les interactions individualisées socio-familiales que dans

les pratiques pédagogiques scolaires. Ainsi, l'épreuve de closure mobilise des compétences plus locales que par exemple l'épreuve autour du livre de jeunesse.

La pédagogie scolaire peut-elle compenser les écarts de compétences liés à la variété des pratiques socio-familiales ?

Le bilan du tableau 1 souligne que globalement (quel que soit le milieu socio-familial) une pédagogie plus fonctionnelle pour les enfants français leur permet de se rapprocher du groupe des enfants allemands.

Toutefois ce rapprochement est-il le résultat d'un bénéfice égal pour tous les enfants ou bien l'avantage sélectif que certains tirent en raison des effets conjugués de la famille et de l'école ?

Pour vérifier cela, nous allons évaluer l'impact respectif de la pédagogie scolaire et de l'initiation familiale à l'écrit (tableau 2).

Deux hypothèses possibles s'opposent. Selon une première hypothèse, une pédagogie fonctionnelle exerce une compensation véritable, c'est-à-dire qu'elle offre aux enfants les moins « avancés » à l'écrit la possibilité de s'approprier une diversité d'activités et de situations auxquelles ils n'ont pas été familiarisés en famille. Par rapport à notre étude, cela impliquerait que le rapprochement des enfants français par rapport aux enfants allemands, grâce à une pédagogie plus fonctionnelle, s'explique surtout par les progrès des enfants peu initiés en famille plus nombreux en France qu'en Allemagne.

L'analyse des résultats du tableau 2 suggère l'hypothèse alternative : la pédagogie fonction-

Tableau 2. — **Compétences en lecture-écriture des enfants selon la nationalité, la pédagogie scolaire et l'éducation familiale.**

		France *pédagogie* traditionnelle		France *pédagogie* fonctionnelle		Allemagne *pédagogie* traditionnelle		t 1/3 (*)	t 2/4 (*)	t 3/5 (*)	t 4/6 (*)	t 3/4 (*)
		famille tradit. 1 n = 38	famille fonct. 2 n = 17	famille tradit. 3 n = 19	famille fonct. 4 n = 20	famille tradit. 5 n = 13	famille fonct. 6 n = 40					
Conceptualisation	x	4,47	5,24	4,68	5,35	5,62	5,83	0,46	0,33	2,09	1,98	1,51
Écriture *(6 niveaux)*	σ	1,61	1,09	1,63	1,04	0,87	0,38					
Copie (**)	x	19,61	13,06	19,74	11,80	17,00	6,93	0,03	0,34	0,52	1,62	1,60
Lettre à lettre	σ	10,39	9,94	17,74	12,61	12,00	6,73					
Copie (**)	x	33,89	27,59	31,21	23,35	29,23	19,75	0,80	1,27	0,48	1,35	2,01
Nombre de regards	σ	7,68	9,70	13,55	10,59	9,82	7,68					
Récit	x	3,32	4,29	3,47	6,70	4,46	6,40	0,22	2,64	1,01	0,44	3,87
(12 événements)	σ	2,21	3,00	2,72	2,47	2,73	2,53					
Niveau lecture	x	1,95	2,65	2,26	3,10	3,00	3,63	0,95	1,06	2,26	1,84	2,13
(4 niveaux)	σ	1,06	1,37	1,24	1,21	0,58	0,59					
Score global livre	x	9,32	11,18	10,11	13,10	11,85	13,50	1,11	1,81	1,85	0,55	3,39
(Total sur 16)	σ	2,27	3,52	2,66	2,85	2,58	2,23					
Closure	x	3,55	5,44	4,63	7,48	4,19	6,84	1,34	2,21	0,48	0,99	3,28
(10 lacunes)	σ	2,80	3,03	2,91	2,48	2,31	2,10					

(*) Seuil de signification pour les t de Student : $p < .001$ pour $t = 3,29$; $p < .01$ pour $t = 2,58$; $p < .05$ pour $t = 1,96$.

(**) Remarque : l'indicateur copie ne varie pas dans le même sens que les autres : plus le score de copie est élevé, moins la performance est bonne.

nelle (en France) ne manifeste pas d'effet de compensation puisqu'elle ne profite pas vraiment aux enfants peu familiarisés à la lecture-écriture en famille (cf. la confrontation des colonnes 1 et 3 du tableau 2). En effet, aucune différence significative n'apparaît selon la pédagogie scolaire lorsque l'éducation familiale est traditionnelle (cf. t 1/3). Par contre les enfants qui bénéficient d'une approche fonctionnelle en famille cumulent les apports de la famille et de l'école et progressent nettement dans les domaines du textuel et discursif (usage du livre, élaboration du récit et closure : cf. t 2/4). Il n'est pas surprenant que les progrès se manifestent dans ces domaines (et non sur le plan codique) puisque ces dimensions caractérisent les pratiques socio-familiales et sont reprises de façon complémentaire par les approches fonctionnelles de l'école. L'effet est particulièrement marqué pour la construction du récit (à partir de la manipulation d'un livre de jeunesse). De fait, la lecture partagée d'albums fait partie des activités les plus communément pratiquées dans les familles d'orientation fonctionnelle et l'école élargit dans ce sens les modes d'approches par d'autres formes d'interactions souvent plus formalisées même si elles sont en général moins individualisées et personnalisées.

Remarquons de plus que cet indicateur est parmi les plus difficiles pour les enfants de cet âge et du coup le plus sensible aux influences cumulées de la famille et de l'école. Les enfants qui bénéficient d'une approche fonctionnelle dans les deux contextes éducatifs élaborent un récit minimal cohérent (en moyenne 6,7 événements) alors que les autres ne dégagent que quelques traits plus ou moins saillants allant souvent de pair avec une faible structuration spatio-temporelle (3 à 4 événements). Les deux exemples suivants illustrent l'écart de façon plus qualitative.

Récit à 4 événements :

« C'est une petite fille, elle avait perdu son jouet√ et puis son papa il lui en a acheté d'autres√. Et puis à Noël et elle a eu une poupée comme avant. Et puis les jouets que son papa lui a achetés on les a accrochés au sapin de Noël√. C'est tout. C'était son papa il voulait l'emmener à la neige pour se balader√ et après ils sont allés à la neige. Voilà c'est tout. Il avait regardé dans le magasin pour voir s'il y avait d'autres jouets. C'est tout. Les copains qu'ils avaient invités ils ont dormi chez elle. C'est tout ! »

Récit à 7 événements :

« Elle prenait sa peluche pour partir se promener√. Son papa est arrivé, lui a dit : « Tu es prête », elle a dit « oui ». Ensuite ils sont partis se promener dans la forêt, elle a perdu son canard√. Après elle l'a vu, et son papa il a dit « Non ! », la nuit elle tombait, ils ont dû rentrer. Après ils sont partis se coucher, mais elle ne pouvait pas s'endormir sans son canard√. Après il va chercher des peluches dans un magasin√ et toutes les peluches qu'il a ramenées, elles ne lui plaisaient pas√. Après ils ont dessiné un canard√ pour que son papa lui en fasse un√. Après il l'a accroché sur le sapin de Noël et puis il est parti chercher des voisins pour le montrer et après ils ont dormi. Voilà ! »

En résumé, la réduction des écarts entre enfants français et allemands ne relève pas d'un effet de compensation mais au contraire s'explique par l'accentuation de l'hétérogénéité entre enfants français initiés et peu initiés en famille. Toutefois, la pédagogie scolaire fonctionnelle exerce un effet bénéfique indirect par son action sur les attitudes et pratiques éducatives de certaines familles. Les effectifs des différents sous-groupes du tableau 2 indiquent que les familles fonctionnelles ne représentent que 30 % lorsque la pédagogie scolaire est traditionnelle alors qu'elles passent à 50 % lorsque l'école s'oriente vers une approche plus fonctionnelle. Ces différences dans les conceptions et pratiques familiales s'expliquent par une attitude conformiste des parents vis-à-vis du modèle scolaire. Ils ont tendance à reprendre à la maison certaines activités proposées en classe. Bien évidemment, il reste à expliciter les conditions favorables à cet effet de contamination. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion.

DISCUSSION

Si dans notre étude, la pédagogie fonctionnelle n'exerce pas d'effet bénéfique systématique (c'est-à-dire pour tous les enfants), rappelons toutefois que nous n'avons pu appréhender que les aspects didactiques (compte tenu des pratiques existantes) alors que des travaux récents (Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Cousin et Guillemet, 1992 ; Dolgorouky, 1992 ; Trancart, 1992 ; etc.) souli-

gnent l'importance primordiale du contexte de scolarisation à la fois au niveau de « l'établissement » (par des mécanismes variés, notamment par son type de projet et par son « climat » spécifique) et au niveau de la personnalité de l'enseignant. Mais ces travaux (Duru-Bellat et Mingat, 1993) ont en même temps montré l'importance des pratiques socio-familiales (Caille, 1993 ; Lahire, 1993). Au vu de nos résultats, cette dimension essentielle se confirme puisque la pédagogie fonctionnelle n'entraîne des effets positifs que lorsqu'elle est reconnue et prolongée par les familles.

Toutefois, un certain nombre de conditions sont requises pour permettre l'introduction et l'élargissement d'activités fonctionnelles dans les pratiques socio-familiales.

Tout d'abord, l'école doit rendre « visible » (Bernstein, 1975) ses démarches pédagogiques et ses objectifs à la fois aux yeux de l'enfant en classe et aux yeux des parents. Lorsque l'écrit n'est pas intégré dans les pratiques quotidiennes des familles, les enfants sont confrontés en classe à des activités (par exemple élaborer des stratégies de repérage d'indices pour vérifier des hypothèses à partir de supports variés faisant appel aux différentes fonctions de l'écrit) trop nouvelles pour eux et donc déroutantes puisqu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur des schémas expérientiels (Smith, 1986 ; Giasson, 1990) acquis progressivement en dehors de l'école.

De même, certains parents qui n'entretiennent pas de connivences culturelles avec ce type d'école (Plaisance, 1986) risquent de considérer cette démarche comme une suite d'activités ludiques (activités moins formelles, moins structurées et plus diversifiées) qui ne permettraient pas un apprentissage « sérieux et efficace » (Brügelmann, 1983) et l'invitation formelle qui leur est faite de devenir des partenaires de l'institution scolaire ne tient pas compte de la « situation d'infériorité où ils se trouvent » (Henriot-Van Zanten *et al.*, 1993).

Par ailleurs, il faut que sur le versant familial puisse s'opérer l'évolution d'une conception d'alphabétisation vers une approche de lecturisation (Foucambert, 1989). Toutefois, ce changement ne découle pas simplement d'une série de prescriptions et de recommandations quant aux démarches à mettre en œuvre (achats de livres, journaux, abonnements à des revues, lectures d'histoires, etc...) mais nécessite en premier lieu une reconsidération des conceptions implicites du développement de l'enfant et de l'éducation (Carugati et Mugny, 1985 ; Vandenplas-Holper, 1987). La mise en œuvre de pratiques scripturales et lecturales diversifiées implique au préalable qu'on accorde à l'enfant un véritable statut de lecteur. Mais ce statut relève lui-même d'un climat de confiance réciproque. D'une part, les parents doivent prendre conscience de l'importance de leur rôle en tant qu'éducateurs et avoir confiance en leurs propres capacités d'éducation. D'autre part, ils doivent avoir confiance en l'enfant pour que celui-ci puisse élaborer des attitudes et conduites de lecteurs en prenant certains risques dans un environnement sécurisant. C'est dans ce contexte que l'enfant pourra s'investir progressivement dans des projets de lecteur-scripteur car si l'environnement ne façonne pas le sujet, il constitue l'univers de significations à partir desquelles le sujet construira son monde. Nous partageons le point de vue de Charlot *et al.* (1992). Cette question du sens nous paraît centrale dans l'analyse de la réussite et de l'échec scolaires. La question ainsi posée est celle des fondements ou des ressorts de la « mobilisation scolaire » : pourquoi un enfant investit-il, ou non, le champ de l'école et plus généralement celui du savoir ? Qu'est-ce qui le mobilise (ou non) même si l'enfant n'a pas conscience de ses mobiles intérieurs ?

Des démarches ou programmes d'intervention auprès des familles de milieux défavorisés (Woodhead, 1980 ; Pourtois *et al.*, 1984 ; Terrisse et Boutin, 1987 ;...) ont confirmé la possibilité d'impliquer activement les parents et de transformer, au moins en partie, leurs conceptions et pratiques éducatives et leur rapport à l'école. Toutefois, il faudrait permettre aux enseignants de reconsidérer leur position vis-à-vis des parents et *de les reconnaître comme véritables partenaires* éducatifs. Ce changement implique notamment une démystification (cf. le « Mythe Ferry » : Nique et Lelièvre, 1993 ; Plenel, 1985) de l'image de l'école (1) (notamment française puisqu'elle est régulièrement affichée, même dans les autres pays, comme un modèle à suivre), à la fois du côté des parents et des enseignants pour instaurer un climat de respect et de reconnaissance réciproque qui suscite une démarche co-éducative. Dans ce contexte, l'enfant pourra redéfinir ses stratégies [cf. le « go-between » analysé par Perrenoud (1987, 1994) puisque l'enfant va et vient entre deux mondes et intervient sélectivement et activement dans la communication entre

enseignants et parents], et renégocier un contrat didactique, un contrat disciplinaire (J. Colomb, 1993) et un autre statut de personne. Ainsi l'enfant, souvent assimilé au mauvais élève, pourra se dégager de l'image dévalorisée renvoyée par l'école qui ne reconnaissait pas son identité personnelle et l'identité collective de son groupe d'appartenance.

Par conséquent, l'enfant n'adoptera plus des attitudes et conduites qui relèvent davantage de la soumission et du retrait caractéristiques de « l'écartèlement culturel » mais pourra s'engager dans des attitudes de revalorisation de son identité et d'affirmation de sa singularité (Gratiot-Alphandéry et Yakoub, 1989 ; Malewska-Peyre, 1989). Une véritable lecturisation (élaboration de projets personnalisés de lecteurs) n'est possible que dans ces conditions de reconnaissance du statut de l'enfant et de ses particularités culturelles.

Yves Prêteur
Eva Louvet-Schmauss
Université de Toulouse II
UFR de Psychologie

NOTES

(*) Université de Toulouse-II, UFR de Psychologie, Laboratoire de psychologie Personnalisation et Changements Sociaux, 05, allée A. Machado, 31058 Toulouse cedex.
Fax 61 50 49 50

(1) C'est en cultivant les conceptions méritocratique et assimilationniste qui font fi des nombreux exclus des rangs de l'école et qui externalisent tous les problèmes et conflits inévitables d'une société multiculturelle et les réactions à l'acculturation qui en découle, que ce mythe peut être entretenu. « Ce qui est au cœur de l'école républicaine feryste, c'est une véritable religion civile, conçue pour promouvoir l'État-nation, une religion patrie, 'une religion qui (selon les propres termes de J. Ferry) n'a pas de dissidents'. La priorité des priorités scolaires, pour Ferry, est donc l'institution de cet État-nation éducateur » (Nique et Lelièvre, 1993). Ainsi pour préserver à tous prix ce « bon » objet idéalisé, c'est l'enfant et/ou sa famille, voire même les enseignants qui sont tour à tour jugés coupables et utilisés comme boucs émissaires (cf. Gosling, 1992 ; Lobrot, 1992 ; ...).

BIBLIOGRAPHIE

BERNSTEIN B. (1975). — **Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social**, Paris : Éditions de Minuit.

BRESSOUX P. (1993). — Les performances des écoles et des classes. Le cas des acquisitions en lecture. **Les Dossiers Éducation et Formations**, n° 30, juin, 213 p.

BRONFENBRENNER U. (1977). — Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, 32, p. 513-531.

BRONFENBRENNER U. (1986). — Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. **Developmental Psychology**, 22 (6), p. 723-742.

BRU M. (1992). — **Les variations didactiques dans l'organisation des conditons d'apprentissage**, Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

BRÜGELMANN H. (1983). — **Kinder auf dem Weg zur Schrift**, Konstanz : Faude.

BRÜGELMANN H. (1989). — Particle versus wave theories of learning to read and write. Toward a field model of success and failure in literacy acquisition. In F. BRAMBING, F. LÖSEL et H. SKOWRONEK (Eds), **Children at risk : Assessment, longitudinal research and intervention**, Berlin/New York : Walter de Grugter.

CAILLE J.P. (1993). — Formes d'implication parentale et difficulté scolaire au Collège. **Éducation et Formations**, DEP/MEN, n° 36, p. 35-45.

CHARLOT B. (1994). — **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**, Paris : A. Colin.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1992). — **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**, Paris : A. Colin.

COLOMB J. (1993). — Contrat didactique et contrat disciplinaire, In J. HOUSSAYE (Ed.), **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**, Paris : ESF, p. 39-50.

COUSIN O., GUILLEMET J.P. (1992). — Variations des performances scolaires et effet d'établissement. **Éducation et Formations**, DEP/MEN, n° 31, p. 23-30.

DESMET H., POURTOIS J.P. (1993). — **Prédire, comprendre la trajectoire scolaire**, Paris : PUF.

DOLGOROUKY H. (1992). — Le point sur les systèmes de formation : les partenariats potentiels. In UNIOPSS, **Scolariser sans exclure : un partenariat nécessaire**, Paris : Syros-Alternatives, p. 153-253.

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1993). — **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**, Paris : PUF.

FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M. (1988). — **Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?**, Lyon : CRDP.

FOUCAMBERT J. (1989). — **Question de lecture**, Paris : Retz/A.F.L.

GIASSON J. (1990). — **La compréhension en lecture**, Boucherville (Canada) : Gaëtan Morin.

GOSLING P. (1992). — **Qui est responsable de l'échec scolaire ?**, Paris : PUF.

GRATIOT-ALPHANDÉRY H., YAKOUB S. (1989). — Image de soi et appropriation culturelle chez l'enfant, In : J. RETSCHITZKY, M. BOSSEL-LAGOS et P. DASEN (Eds), **La recherche interculturelle**, Tome 1, Paris : L'Harmattan, p. 114-118.

HENRIOT-VAN ZANTEN A., PLAISANCE E., SIROTA R. (Eds). — (1993). — **Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques**, Paris : L'Harmattan.

LAHIRE B. (1993). — **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire**, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LOBROT M. (1992). — **À quoi sert l'école ?**, Paris : A. Colin.

MALEWSKA-PEYRE H. (1989). — L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation, In : J. RETSCHITZKY, M. BOSSEL-LAGOS et P. DASEN (Eds), **La recherche interculturelle**, Tome 1, Paris : L'Harmattan, p. 47-59.

MUGNY G., CARUGATI F. (1985). — **L'intelligence au pluriel, les représentations sociales de l'intelligence et de son développement**, Cousset (Fr.) : DelVal.

NIQUE C., LELIÈVRE C. (1993). — **La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry**, Paris : Plon.

PERRENOUD P. (1987). — Le « go-between » : entre la famille et l'école, l'enfant messager et message, In : C. Montandon & P. Perrenoud (Eds), **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?**, Berne : Peter Lang, p. 49-87.

PERRENOUD P. (1988). — Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, In P. Perrenoud et C. Montandon (Eds), **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**, Lausanne : Éditions Réalités sociales, p. 175-195.

PERRENOUD P. (1993). — Curriculum : le formel, le réel, le caché, In : J. HOUSSAYE (Ed), **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**, Paris : ESF, p. 61-76.

PERRENOUD P. (1994). — **Métier d'élève et sens du travail scolaire**, Paris : ESF.

PLAISANCE E. (1986). — **L'enfant, la maternelle, la société**, Paris : PUF.

PLENEL L. (1985). — **La République inachevée. L'État et l'école en France**, Paris : Payot.

POURTOIS J.P. (1979). — **Comment les mères enseignent à leur enfant de 5 à 6 ans**, Paris, PUF.

POURTOIS J.P. ET COLL. (1984). — **Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation**, Bruxelles : Labor.

PRÊTEUR Y., LOUVET-SCHMAUSS E. (1992). — How French and German children of preschool age conceptualize the writing system. **European Journal of Psychology of Education, 7** (1), p. 37-47.

PRÊTEUR Y., LOUVET-SCHMAUSS E. (1993). — Hétérogénéité précoce des compétences à l'écrit et troubles de la socialisation, In P. TAP et H. MALEWSKA-PEYRE (Eds), **Marginalités et troubles de la socialisation**, Paris : PUF, p. 85-107.

PRÊTEUR Y., LOUVET-SCHMAUSS E. (1994a). — Éducation familiale et acquisition de l'écrit chez des enfants de 5 à 7 ans : une approche comparative franco-allemande. In : M. DELEAU (Ed), **Le développement de l'enfant : approches comparatives**, Paris : PUF, p. 244-254.

PRÊTEUR Y., LOUVET-SCHMAUSS E. (1994b). — Hétérogénéité des styles éducatifs parentaux et acquisition de l'écrit chez des enfants de cours préparatoire. **Apprentissage et socialisation**, Montréal (sous presse).

REINERT M. (1983). — Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. **Les Cahiers de l'Analyse des Données, 8** (2), p. 187-198.

RIVIÈRE, R. (1991). — **L'échec scolaire est-il une fatalité ? Une question pour l'Europe**, Paris : Hatier.

SMITH F. (1986). — **Devenir lecteur**, Paris : A. Colin.

STEVENSON, D.L., BAKER, D.P. (1987). — The family-school relation and the child's school performance. **Child Development, 58**, p. 1348-1357.

TERRISSE B., BOUTIN G., PINEAULT C., POULIN C. (1987). — Le projet d'intervention précoce : prévention des inadaptations scolaires et sociales. **Les Cahiers du GREASS** (Université du Québec à Montréal), **1** (1), p. 1-117.

TRANCART D. (1992). — Disparités entre collèges publics. **Éducation et Formations**, DEP/MEN, n° 31, p. 11-21.

VANDENPLAS-HOLPER C. (1987). — Les théories implicites du développement et de l'éducation. **European Journal of Psychology of Education, 11** (1), p. 17-39.

WOODHEAD M. (1980). — **Politiques préscolaires pour l'Europe occidentale**, Strasbourg : Conseil de l'Europe, rapport sur le projet du Conseil de l'Europe, 217 p.

NOTE DE SYNTHÈSE

La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche

Christine Barré-De Miniac

La connaissance de l'homme, tel du moins que nous l'ont fait connaître l'expérience de plusieurs siècles et les progrès de la science, s'appelle l'Anthropologie. La Pédagogie ou science de l'Education doit donc être basée sur les notions anthropologiques (A. Daguet, Manuel de Pédagogie, 1885. Paris : Hachette, p. 11).

Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène, linguistique autant que culturel (Claude Hagège, L'homme de parole, 1985. Paris : Fayard, p. 92)

Les années quatre-vingt sont sans nul doute les années « écriture », comme les années soixante-dix ont été celles de la lecture. Non pas tant que l'intérêt pour celle-ci supplanterait l'importance accordée à celle-là. Loin s'en faut. Cette évolution est plutôt liée à une évolution plus générale et qui se manifeste à l'identique dans le domaine de la didactique de la lecture et de l'écriture. A l'injonction d'apprendre et de savoir lire et écrire se substituent progressivement les notions d'entrée dans l'écrit et d'appropriation de celui-ci. Ce ne sont pas là de simples nuances de langage. L'idée sous-jacente est que « savoir » écrire et lire, coder et décoder, sont des compétences certes nécessaires mais seulement contributives à l'appropriation de l'écrit. Concernant la lecture, l'avancée des années soixante-dix a été précisément de montrer que le décodage, tout nécessaire qu'il est, n'épuise pas le champ de l'activité lectorale. Encore faut-il comprendre ce qu'on lit. Mais qu'est-ce que comprendre ? Vaste question que sociologues, psychologues et didacticiens continuent d'explorer. Dans le domaine de l'écriture, une évolution de même type se dessine très lentement dans les recherches actuelles issues de différents champs disciplinaires de plus en plus variés. Il devient clair que la didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compé-

tences : orthographiques, lexicales, syntaxiques, textuelles... Prendre la plume désigne un acte visible, une initiative du sujet individuel et social. Encore faut-il oser écrire et produire des écrits adaptés aux situations. Progressivement l'idée émerge qu'il ne suffit pas de mettre au point des techniques ou méthodes de lecture et d'écriture, mais de définir des voies d'accès à l'écrit, qui permettent que des élèves sachant lire et écrire, disposant de connaissances en terme de règles et de codes deviennent effectivement des lettrés.

Qu'entendre par ce terme de « lettré » ? Le terme d'« illettrisme », employé en 1981 par ATD Quart Monde, ne connaît pas de positif, tout comme d'ailleurs celui d'analphabète ne connaît pas son contraire. Il faut probablement voir dans l'interpellation de la recherche par la réalité sociale et les acteurs de terrain, aux prises avec les « manques » et les « absences », cette prolifération de termes négatifs. Reprises par les chercheurs, ces interpellations conduisent à des concepts nouveaux, laissant perdurer les termes négatifs du sens commun sans fournir un terme positif du même registre. Sans entrer plus avant dans ces précisions historiques et terminologiques, disons seulement que l'expression « lettrisme » pourrait rendre compte d'un rapport à l'écrit fait d'aisance, voire de goût pour la chose écrite, et en tout cas de la possibilité d'en faire un usage à un niveau de maîtrise suffisant pour que celui-ci apporte satisfaction et efficacité, en relation avec la vie intellectuelle, mais aussi personnelle, sociale et professionnelle. C'est cette conception large, appliquée à la question de l'écriture, qui a guidé le contenu tout comme l'organisation de cette note de synthèse (1).

Jusque dans les années quatre-vingt, l'écriture était un thème mineur en didactique de l'écrit. Elle était envisagée soit en articulation avec la lecture lors des apprentissages premiers, soit pour elle-même sous l'angle graphomoteur d'une part, de la production de textes d'autre part. Un ensemble de travaux, initiés dès la fin des années soixante-dix, dans des champs disciplinaires et cadres théoriques disjoints, sans articulation systématique ou explicite avec la question de la pédagogie ou de la didactique de l'écrit, se développent largement au début des années quatre-vingt. Ces travaux concernent la psychologie cognitive ; ils sont inspirés des travaux américains dont la diffusion en France renouvelle les investigations didactiques. Ils concernent aussi l'histoire et l'histoire de l'éducation notamment. La linguistique, jusque-là centrée sur l'oral, introduit l'écriture dans son champ. L'irruption du thème de l'écriture en anthropologie, avec les travaux de J. Goody, contribue largement à formuler la question du statut et du sens de l'écriture.

Le point de vue adopté ici est de recenser et faire le point des avancées dans ces différents champs, avec, sous-jacente, une préoccupation concernant la contribution possible de ces recherches au progrès et renouveau de la recherche en didactique de l'écriture. Concernant le terme « écriture », une mise au point terminologique est nécessaire. Très polysémique en français, ce mot peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final. C'est sous l'angle de cette dynamique que sont abordées ici les recherches présentées. L'entrée choisie est donc une entrée par le sujet écrivant, le sujet scripteur, et non une entrée par les textes. Cela n'exclut

d'ailleurs en rien l'examen des recherches qui travaillent sur des produits (en histoire ou en linguistique), lorsque la perspective est d'émettre, à partir de ces analyses sur les produits, des hypothèses sur les processus sous-jacents en œuvre. Dans l'optique de présenter un état actuel de la recherche en *didactique*, *les références relatives* à ce domaine concerneront la dernière décennie.

Nous nous proposons donc de présenter les recherches — principalement celles effectuées en France — centrées sur l'analyse des processus de production d'écrit dans les différents lieux sociaux que sont l'école, mais aussi le milieu professionnel ou la famille, processus étudiés dans le cadre des différentes sciences sociales. L'unité ne viendra pas tant d'une recherche systématique de cohérence qui risquerait d'être artificielle que d'un questionnement relatif à l'apport de ces recherches à l'avancée en matière de didactique de l'écriture. La question ainsi circonscrite, les recherches peuvent être regroupées autour de trois axes :

* les recherches centrées sur le sujet scripteur considéré dans son individualité ;

* les recherches qui prennent en compte le contexte historique et social pour décrire et comprendre les activités d'écriture ;

* les investigations didactiques marquées par des allers et retours entre des questionnements théoriques et des pratiques sur le terrain.

Ce plan, qui tente d'introduire un ordre dans un champ en plein renouveau et foisonnement n'est pas exempt de redondances et de zones de recouvrement. Le partage n'est pas toujours facile entre des recherches psychologiques ou psychosociologiques visant l'élaboration de modèles théoriques à partir d'observations sur le terrain scolaire et des recherches didactiques s'inspirant directement de ces modèles pour élaborer des démarches didactiques. Preuve s'il en fallait que les avancées de la didactique autant que celles des autres sciences sociales résultent d'une articulation entre les différentes disciplines et entre celles-ci et la didactique.

LES RECHERCHES CENTREES SUR LE SUJET SCRIPTEUR

Ces recherches, focalisées sur l'usage de la langue par l'individu, et les contraintes biologiques et fonctionnelles liées à cet usage, sont apparues très tôt dans l'histoire de la psychologie. L'histoire de cette discipline est marquée par un tiraillement entre deux réductionnismes : l'un qui consisterait à considérer l'individu avant tout comme être biologique dont le fonctionnement serait lié principalement à des caractéristiques endogènes, l'autre qui tendrait à privilégier dans les recherches l'étude des contraintes relationnelles et sociales. Or l'objet de la psychologie est précisément de fournir des modes d'articulation entre ces deux approches de l'homme. D'où la multiplication actuelle des appellations sous-disciplinaires : psycholinguistique, psychosociologie, psycho-anthropologie, etc.

Il est logique que le champ de la recherche sur le langage et l'écriture en particulier soit traversé par ces tensions internes. Mais il importe de les expliciter plutôt que de les taire, car leur dépassement est sans doute à ce prix. De ce point de vue la didactique peut jouer un rôle intéressant. En effet, et

c'est la grande difficulté du chercheur de terrain, les variables d'ordre fonctionnel, relationnel et social sont nécessairement intriquées dans la pratique quotidienne de l'enseignant comme dans celle du chercheur en didactique. Ce dernier se trouve ainsi dans une situation qui devrait lui permettre d'interroger le chercheur, de pointer les limites des hypothèses opérationnelles issues de ses travaux, voire de suggérer de nouvelles pistes de recherche.

Même si — et l'histoire de la didactique le montre — des orientations de recherche fondamentale peuvent exercer une certaine hégémonie sur la didactique à un moment donné, l'évolution générale de celle-ci indique une attention à la prise en compte et à l'articulation des différents courants contributifs.

Les recherches que nous avons regroupées en tant qu'elles sont centrées sur le sujet concernent différents courants de la psychologie dont les avancées se font de manière disjointe, mais qui ont en commun de se situer du côté des caractéristiques fonctionnelles et individuelles. Parce qu'elles proposent des modèles plus achevés que les approches centrées sur le contexte, en raison notamment de leur plus grande ancienneté dans l'histoire de la recherche sur l'écriture, elles ont marqué plus tôt la didactique, au risque parfois de conduire celle-ci à un certain réductionnisme.

Les recherches en psychologie cognitive

Ces recherches de psychologie générale ont en commun de porter sur l'activité mentale en situation d'écriture, chez l'enfant et chez l'adulte. Dans ce domaine, les travaux des équipes américaines, notamment ceux initiés par Hayes et Flower constituent un important courant qui a fortement marqué les travaux didactiques. Publiés aux Etats-Unis dès les années quatre-vingt (Gregg et Sternberg, 1980 ; Nystrand, 1982 ; Mosenthal, Tamor et Walmsley, 1983), ils n'ont paru dans les revues pédagogiques en France qu'à partir des années 86 (Pratiques, 1986 / n° 49 ; Revue Française de Pédagogie, 1989).

Le modèle de Hayes et Flower (Hayes et Flower, 1980 ; Flower et Hayes, 1980), rappelons-le brièvement, est établi à partir de « think aloud protocols ». Dans les expériences relevant de cette technique, la consigne consiste à demander au sujet de dire à haute voix tout ce qu'il pense et tout ce qui lui arrive pendant qu'il exécute la tâche. Cette technique d'investigation a largement été reprise (Odell, Dixie et Herrington, 1980 ; Gould, 1980), en faisant varier les types de textes à produire. La forme générale du modèle de Hayes et Flower, proche de celui proposé par Gould, repose sur l'hypothèse d'un processus orienté, allant de l'organisation des concepts et relations à évoquer dans le texte en fonction de la tâche assignée, vers la traduction (« translating ») en mots et phrases, puis la production écrite. Dans ces modèles les différentes phases se suivent dans un ordre précis qui ne prévoit pas en principe les phénomènes de récurrence ou de boucle. Les discussions entre les différents tenants de ce modèle général portent précisément sur le moment où interviendrait la révision : après la rédaction (Hayes, Flower et al., 1987), ou au cours de celle-ci (Gould, 1980 ; Bereiter, 1980). Les points de vue divergent également selon que l'objectif visé par les chercheurs est de modéliser le processus d'écriture ou de centrer les expérimentations sur l'aspect dynamique de la réalisation du texte.

Ces discussions ne remettent pas fondamentalement en cause l'hypothèse de la linéarité du processus, qui constitue le point central de ces modèles de production. Selon cette conception, la production proprement dite

du texte est précédée d'une planification ou pré-conception, avec établissement de « scripts » (Scardamalia et Bereiter, 1986 ; Bereiter et Scardamalia, 1987). Cette étape nécessite la recherche d'informations en mémoire à long terme, ainsi que la prise en compte du destinataire (Roussey et Piolat, 1991 ; Piolat et Roussey, 1992).

En France, les travaux de G. Denhière (Denhière, 1984 ; Denhière et Rossi, 1991), ceux de M. Fayol (Fayol, 1983, 1985, 1991 ; Fayol et Monteil, 1988 ; Fayol et Got, 1991) portent principalement sur l'étude des processus cognitifs dans la réalisation d'un type de texte, le récit. À ce niveau, les processus étudiés concernent principalement ceux liés à la connaissance du monde, à la recherche en mémoire des informations nécessaires à l'établissement de « scripts » et à la prise en compte du destinataire (Schneuwly, 1985, 1988). L'ensemble de ces travaux portent sur des adultes experts et sur des enfants, les performances de ces derniers étant comparées à celles des adultes. La variable âge n'est donc pas étudiée en tant que telle, mais sert essentiellement, par les comparaisons qu'elle permet, à affiner l'étude des processus généraux, objet de cette orientation de recherche en psychologie. De même, l'étude de la gestion des différentes composantes du récit pour une mise en cohérence des éléments qui le composent, et la comparaison, de ce point de vue, entre enfants et adultes, sert principalement à modéliser les rôles respectifs de la mémoire à long terme et de la mémoire de travail. Ces recherches s'arrêtent là où les travaux de psychologie génétique et de psycholinguistique (ci-dessous) commencent, étudiant précisément le rôle de la mise en langue écrite et la construction de celle-ci par l'enfant.

À l'intérieur de ces limites, ces recherches ont suscité à l'époque de leur diffusion et de leur approfondissement en France de grands espoirs. Elles ont constitué un élément moteur important dans l'autonomisation de l'écriture comme champ de recherche à l'intérieur de la didactique du français d'une part, dans le passage d'une didactique centrée sur le texte à une didactique des processus de production eux-mêmes. L'utilisation de ces recherches a donné lieu à l'hypothèse d'une mise en texte et au travail du texte comme « résolution de problème » (**Rencontres Pédagogiques**, 1988 / n° 19).

Les recherches en psycholinguistique

Une fois épuisée ou du moins largement explorée la phase préalable, par hypothèse, de planification du texte, les investigations limitées à la seule dimension psycho-cognitive se sont trouvées confrontées à la question de la prise en compte des contraintes propres aux langues (Fayol, 1995). La spécificité des recherches classées dans cette rubrique psycholinguistique est d'essayer d'utiliser les descriptions linguistiques pour explorer les stratégies d'utilisation de la langue écrite par les sujets. Au plan théorique, ces recherches psycholinguistiques ont en commun d'aborder le langage comme une activité psychologique spécifique. Par rapport aux activités psycholinguistiques de perception et de compréhension celles de production, et notamment de production écrite, sont largement minoritaires dans le champ. Cette caractéristique est liée au caractère récent de l'étude de la langue écrite par les linguistes. L'organisation en 1986 par l'équipe HESO du CNRS (« Histoire et Structure des Orthographes et Systèmes d'Écriture ») d'un colloque intitulé « pour une théorie de la langue écrite » est significative à cet égard du « pas important vers l'élaboration d'une véritable théorie de la langue écrite » (Catach, 1990). La principale question en débat est celle de

savoir si l'écrit appartient de droit à la linguistique, et peut donc faire l'objet d'une description systématique. Si oui, se pose alors la question de l'autonomie respective de l'oral et de l'écrit (Catach, 1991). Pour les psychologues et les didacticiens la critique du « phonocentrisme » par un nombre croissant de linguistes ouvre la voie à des descriptions qui sont autant de sources d'hypothèses nouvelles d'investigations.

Les travaux linguistiques, alimentés par la linguistique du texte et du discours, et centrés sur la génération de textes (Anis, 1992, 1993) conduisent à des descriptions linguistiques fines et fouillées, portant sur des points extrêmement précis de la mise en texte (Anis, 1989). Ils constituent un apport précieux pour les recherches cognitives, suggérant des mises en relations entre les connaissances spécifiquement linguistiques et d'autres activités et connaissances générales. C. Bonnet (1994) analyse les écrits scolaires d'élèves de 7 à 10 ans sur la base de ces indices psycholinguistiques et en déduit des stades dans la pratique et la maîtrise de l'expression écrite.

Les phénomènes psycholinguistiques principalement étudiés dans les expérimentations peuvent se regrouper autour de quatre points :

* le traitement de la situation d'énonciation, du point de vue de l'ancrage dans un contexte (Bronkart, 1985). Cet aspect est étudié à travers l'usage des pronoms et celui des temps verbaux (Bonnotte, Kaifer, Fayol et Idiazabal, 1993 ; Froment, 1988) ;

* l'usage des connecteurs (Chanquoy, 1991 ; Fayol, 1989 ; Fayol et Lété, 1987). D'après ces travaux, les difficultés d'apprentissage viendraient de la nécessité pour les enfants d'articuler la connaissance des marques linguistiques proprement dites — très simples dans le cas de la ponctuation par exemple — et la connaissance des signifiés ou des fonctions ;

* l'orthographe. L'étude de celle-ci a été largement renouvelée à partir des travaux de l'équipe HESO (citée ci-dessus). Sur la base des descriptions linguistiques en terme de système orthographique, la question de l'acquisition de l'orthographe est appréhendée en terme d'acquisition d'un système graphique et fait partie des apprentissages liés à la production écrite. L'orthographe n'est plus considérée comme un apprentissage mécanique dissociable du processus de production écrite. Les systèmes d'écriture sont comparés du point de vue de leur « surface » cognitive et à l'aune de leurs avantages aux différents moments des acquisitions et de leur mise en œuvre. J.P. Jaffré (Jaffré, 1991, 1992, 1994 ; Jaffré et David, 1993) fonde ses analyses sur la reconnaissance d'une double dynamique des systèmes d'écriture : l'une qui tend à représenter des unités non significatives d'une langue (syllabes ou phonèmes), l'autre qui correspondrait à l'idéal « idéographiste », en prise sur les concepts et les idées. L'usage de ce modèle lui permet de montrer qu'au cours de l'acquisition, lors de la mise en mémoire, la première dynamique fournit une aide efficace. Par contre les sujets experts, qui ont automatisé leurs compétences, sont, eux, peu dépendants du système de leur langue ;

* l'activité de révision. Cette question est sans nul doute l'une de celles qui est la plus explorée en didactique de l'écriture dans les années récentes. Les explorations relèvent de deux courants de recherche.

Le premier est issu de la psycholinguistique traditionnelle. Il est marqué par les approches cognitives qui envisagent l'activité de révision comme la dernière étape du processus de gestion de la rédaction, étape qui introduirait

un début de processus itératif. Dans les travaux sur la ré-écriture issus de cette orientation de recherche les ratures et les modifications lexicales ou orthographiques sont utilisées comme des indicateurs des opérations mentales — dites de surface — liées à la traduction des concepts et relations imaginées, lors de l'étape préalable d'établissement du script, par le sujet. Elles traduisent les failles ou les difficultés de ce processus de mise en mots et phrases, et les recherches ont précisément pour but de noter la nature des failles et par là — objectif propre de ces recherches — de définir la nature et la forme des processus cognitifs d'écriture, notamment les connaissances relatives à la superstructure des textes (Roussey, 1990 ; Hayes et Flower, 1986 ; Piolat et Roussey, 1991). Se référant à ce même courant de recherche, d'autres auteurs (Brassart, 1991) proposent une complexification du modèle de Hayes et Flower, introduisant une distinction entre les opérations de révision et le processus de réécriture proprement dit. Des opérations de révision pourraient avoir lieu dès la phase de planification du texte, et être suivies — ou non — d'effet. Cette hypothèse pourrait rendre compte de résultats obtenus à l'aide d'autres techniques d'investigations (étude des verbalisations des sujets indiquant de nombreuses intentions non abouties de révision).

Un autre courant d'étude de la révision de texte est issu des travaux de l'Institut des Textes et Manuscrits (ITEM) sur les manuscrits d'écrivains (Gresillon, 1994 ; Viollet, 1994, 1995). Dans ces travaux qui portent sur l'écriture d'experts que sont les écrivains, l'objectif est de retrouver, derrière les différents états d'un texte, la dynamique rédactionnelle de l'auteur. L'idée de base de ces recherches va à l'encontre de l'idée que la main ne ferait que traduire une pensée que l'esprit élabore, ou tout au moins que le cerveau et la main fonctionnent toujours de concert. Au contraire, l'écriture, selon ce courant de recherche, serait à considérer comme une activité humaine complexe, résultant de processus tant mentaux que physiques. Certes, nous ne pouvons prendre connaissance de ces processus mentaux à l'œuvre que parce qu'ils se matérialisent, à travers la relation au corps, et plus spécifiquement la main, par des traces. Ces traces qui, bien sûr, ne représentent qu'un part restreinte des processus mentaux, conscients ou non, qui les sous-tendent, sont principalement verbales. Mais les manuscrits témoignent aussi d'autres types de traces non-linguistiques : ratures, fléchages, organisation de l'espace graphique, etc. C'est cet aspect graphique, non-verbal, qui retient l'attention des chercheurs de l'ITEM, pour l'étude de manuscrits d'écrivains. Cette orientation a suggéré la possibilité d'utiliser les ratures et modifications comme indicateur de la genèse du texte chez les non-experts, enfants (Fabre, 1988, 1990, 1994) ou adultes (Oriol-Boyer, 1990). Au plan théorique, la question du transfert de ces recherches initiées sur des adultes experts sur l'analyse des performances d'adultes non experts ou des enfants reste problématique (David, 1994). Ce courant a cependant permis des explorations didactiques nouvelles dont l'étude et l'évaluation pourraient constituer une importante source d'information en retour pour les recherches psycholinguistiques elles-mêmes.

Les recherches en psychologie génétique

Les travaux d'E. Ferreiro réalisés au Mexique sur la langue espagnole (Ferreiro, 1988, 1990), traduits, diffusés et poursuivis sur la langue française par l'équipe lyonnaise de laboratoire PsyEF (laboratoire de Psychologie de l'Éducation et de la Formation) (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988 ; Besse,

1988, 1990) s'inscrivent dans une perspective constructiviste piagétienne. Le langage est envisagé comme l'une des activités sémiotiques développées par l'enfant (H. Sainclair, 1988). L'objet d'étude est la conceptualisation du système d'écriture : « *Nous nous centrons sur ce qui est spécifique à l'écriture en tant que système : son mode de construction, c'est-à-dire la relation des signes graphiques entre eux, ce qu'ils représentent et ce qui les relie à ce qu'ils prétendent représenter* » (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988, p. 13). La question n'est donc pas tant la lecture et l'écriture que la manière dont l'enfant conçoit et construit l'une et l'autre pratiques de l'écrit. La perspective est psychogénétique. L'enjeu des études longitudinales et comparatives (Teberosky, Tolchinsky et al., 1993) est de vérifier que l'évolution des conceptions sur l'écrit, forgées par l'enfant lors de ses rencontres formelles ou informelles avec celui-ci, suit une progression assez régulière. Cette condition est nécessaire pour que l'on puisse considérer l'évolution comme une véritable psychogénèse, relativement indépendante des interventions directes du milieu. De cette condition découle une forme d'articulation particulière entre ces recherches et la didactique. En effet, si l'évolution est relativement indépendante du milieu, il revient néanmoins à celui-ci la tâche d'observer très précisément l'activité de l'enfant, pour lui proposer des activités compatibles avec son niveau d'élaboration. On comprendra pourquoi ce courant de recherche développe sa collaboration avec la didactique dans le sens d'une contribution à la formation des enseignants à l'observation « armée » des activités des enfants. La perspective est également psycholinguistique, au sens entendu ci-dessus, puisque c'est la prise en compte et le traitement par l'enfant de sa langue qui est étudié.

Au-delà des aspects conventionnels de l'écriture et en amont des apprentissages formels explicites, des protocoles expérimentaux et des « situations-problèmes » d'inspiration piagétienne ont permis à E. Ferreiro et à l'équipe du laboratoire PsyEF de définir des niveaux de conceptualisation de l'écrit : l'enfant passerait ainsi d'un niveau pré-syllabique, à un niveau syllabique, puis syllabico-alphabétique et enfin seulement alphabétique. Ce constat d'une progression génétique dans la construction de l'écrit chez les enfants mexicains comme chez les enfants français constitue le résultat essentiel de ces recherches. Les comparaisons inter-langues et inter-systèmes scolaires permettent d'affiner les hypothèses relatives aux stratégies mises en œuvre par les enfants. Une partie des recherches se concentre sur l'écriture du prénom (Besse, 1992 ; De Gaulmyn et Luis, 1995). Premier mot écrit qu'un enfant apprend à reproduire dès l'âge de l'école maternelle, le prénom, utilisé dans des situations de recherche génératrices de conflits cognitifs, permet d'observer les stratégies co-occurrentes et alternatives, selon les types de tâches et de problèmes. L'utilisation d'un mot connu de l'enfant permet également de confirmer que lire et écrire sont loin d'être des activités réversibles pour le jeune enfant, puisqu'un enfant qui écrit son nom ne le lit pas forcément.

Les recherches développées par les chercheurs travaillant sur les premiers apprentissages de l'écrit (Fijalkow, 1992) ouvrent de nouvelles pistes didactiques. Celles-ci concernent l'aide — ou plus exactement les formes d'étayage —, apportées par l'adulte, aux stratégies développées par les enfants. L'objectif est de permettre de coordonner ces stratégies et de les adapter aux tâches et aux situations. L'enseignement ainsi conçu devrait avoir pour visée non seulement la lecture et l'écriture mais une véritable appropriation de l'écrit. Celle-ci est un ensemble complexe, incluant non seulement des phénomènes de l'ordre de la motivation, des pratiques et des stra-

tégies pour mettre en œuvre les procédures apprises, mais aussi des capacités métalinguistiques et métacognitives permettant de penser l'écrit et ses pratiques. Une intervention didactique ainsi conçue, centrée sur la question de l'appropriation de l'écrit serait de nature à prévenir l'illettrisme (Besse, 1995).

Les recherches relatives aux aspects physiologiques et psychomoteurs

Ces aspects sont très peu abordés par la recherche. Bien qu'anciens, les travaux d'H. Hécaen sur les agraphies (Hécaen, 1972) ont permis, dès les années soixante-dix, de considérer que le code graphique ne pouvait être considéré comme une simple transcription du code oral et, qui plus est, que les troubles de la réception (lecture) étaient à distinguer soigneusement des troubles de la production (écriture). Dans le domaine psycho-moteur, les descriptions longitudinales de L. Lurçat (Lurçat, 1983, 1985) restent une référence essentielle. L'étude des facteurs posturaux, la description fine des problèmes liés à la tenue de l'instrument, la position de la feuille et le mode de contrôle visuel de la trace, avec les particularités spécifiques aux gauchers et aux droitiers (Hécaen, 1984), sont des domaines peu explorés. Pourtant, « *un enfant qui a mal automatisé la forme et la trajectoire des lettres et des mots voit ses difficutés s'accroître quand il doit écrire vite* » (Lurçat, 1985, p. 49), ce qui est le cas de l'élève à l'entrée en 6e, le phénomène s'accentuant à l'entrée en seconde avec la question de la prise de notes. Que le corps soit totalement impliqué dans l'acte d'écriture, peu de chercheurs et pédagogues en disconviennent, mais les données susceptibles de fonder ou de fournir des hypothèses pour une didactique du geste scriptural manquent curieusement. Les progrès technologiques réalisés dans l'analyse du contrôle moteur ont permis cependant une avancée dans la description des processus perceptivo-moteur, des mouvements, du contrôle postural et de celui de la pression. Les dysgraphies acquises, jusque-là peu explorées (à la différence des alexies) et dont ces moyens technologiques nouveaux permettent d'envisager l'analyse pourraient mettre sur la voie de nouvelles pistes de recherche (Zesiger, 1995). Par ailleurs, un récent colloque de l'International Graphonomics Society et une publication pluri-disciplinaire (Faure, Keuss, Lorette et Vinter, 1994) constituent une nette avancée dans la recherche de modèles intégrant les activités graphiques et perceptives aux aspects psycholinguistiques et psychoculturels des tâches d'écriture.

Bien que plus orientés vers les applications pratiques en matière de graphothérapie, les observations cliniques de R. Olivaux (Olivaux, 1988) constituent également des données susceptibles de renouveler l'intérêt pour la prise en compte des aspects psycho-moteurs de l'écriture, ne serait-ce que pour la mise à disposition d'outils d'observation des jeunes enfants en situation d'écriture. En effet, cause ou conséquence du faible intérêt des chercheurs pour ce domaine, les aspects didactiques en sont peu développés. Il n'est pas impossible non plus que la centration sur le sens dans la didactique de l'écrit, notamment celle de la lecture, et le caractère relativement récent de la prise de conscience de l'écriture comme activité spécifique et en partie autonome par rapport à la lecture, rende compte de ce relatif désintérêt pour les aspects moteurs de l'écriture.

Dans une perspective centrée sur les troubles polymorphes de la langue écrite, dont le seul point commun est qu'ils conduisent l'enfant chez l'orthophoniste, M. Frumholz (1992) souligne également l'insuffisance de connais-

sances sur la pathologie de l'écrit. Le progrès dans ces connaissances pourrait passer, selon cet auteur, par l'analyse non seulement des dysfonctionnements scripturaux (objet de la psychophysiologie proprement dite) mais aussi de leurs significations pour les consultants. De ce point de vue, l'analyse des rapports qu'ils ont établis avec l'écriture et son apprentissage, de leurs besoins en regard des objectifs éducatifs et des attentes sociales pourrait contribuer à proposer des aides prenant en compte les stratégies scripturales qu'ils mettent en œuvre.

Les aspects psycho-affectifs

Abordés en pédagogie sous l'angle de l'expression personnelle, ces aspects font l'objet d'avancées dans des cadres théoriques disjoints, mais qui ont en commun d'aborder la question de l'implication du scripteur, considéré dans son individualité consciente et inconsciente (à la différence des travaux psycho-sociologiques présentés ci-dessous où c'est le scripteur comme acteur social qui est pris en compte). Considérés de ce point de vue, les aspects psycho-affectifs font l'objet de recherches qui peuvent être regroupées autour de trois champs : le diarisme, l'autobiographie et l'approche psychanalytique.

Le diarisme, qu'il concerne le chercheur (Lourau, 1988), le tout un chacun (Lejeune, 1990, **Cahiers de sémiotique textuelle**, 1990) ou les jeunes filles du XIXe siècle (Lejeune, 1993) est un exercice dont la reconnaissance et l'étude systématique permet de mieux comprendre l'importance et la fonction de l'écriture intime (Pachet, 1992). Les analyses de Ph. Lejeune tendent en effet à montrer que l'intimité tient autant au contenu qu'à la fonction de ces journaux : « trouver un guide à sa vie » (Lejeune, 1989, p. 11). À la différence des études antérieures qui étudiaient le genre à partir des journaux publiés, Ph. Lejeune (Lejeune, 1990) travaille sur un corpus recueilli au moyen d'une enquête et d'un appel à témoignage. La description des réponses se présente sous la forme d'un index permettant d'entrer dans les témoignages autour de dimensions centrées sur les circonstances, dates, durées, contenus, usages... des journaux étudiés. Ces analyses constituent des données de base qui permettent de comprendre le sens et l'organisation de cette pratique. L'introduction de la dimension historique (Lejeune, 1993) permet en outre de mieux cerner le poids des institutions — familiale et scolaire — dans le choix d'écrire d'une part, le choix de ce qu'on peut écrire ou pas d'autre part.

Les « correspondances » de lycéennes (Blanc, 1993a, 1995) faites de journaux écrits pour être échangés fournissent également un matériau ouvrant la voie à l'établissement d'une carte de cette pratique du journal. Comme Ph. Lejeune, D. Blanc indique le lien étroit entre l'écriture de ce journal et la constitution d'une identité, sociale et sexuelle.

Autre facette de l'écriture de soi, mais dans laquelle l'implication se complexifie du fait du désir de « donner à voir », *l'autobiographie* est un genre dont l'étude se développe. Un des intérêts pour le didacticien pourrait être de mieux comprendre les procédés par lesquels le sujet prend de la distance par rapport à lui-même et par rapport à l'institution dans le récit. Autobiographie et nomination de soi dans le texte ont d'abord fait l'objet d'approches littéraires (Compagnon, 1980 ; Calle-Gruber et Rothe, 1989 ; **Cahiers de sémiotique textuelle**, 1985, 1986, 1988). La tentative de Ph. Lejeune

(Lejeune, 1980, 1986), d'aborder dans le prolongement de ces approches littéraires les mémoires de « ceux qui n'écrivent pas » (Lejeune, 1980) fournit des matériaux qui pourraient générer des pistes de travail et recherche didactiques.

Abordée sous l'angle du pseudonyme (Laugaa, 1986), c'est-à-dire de la décision d'un sujet de se nommer lui-même contre les modèles habituels d'attribution des noms, la question des limites de l'inscription du sujet dans son texte est posée.

Ces différents chantiers, approfondis et coordonnés, pourraient fournir des outils susceptibles de comprendre et travailler l'opposition constatée (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Blanc, 1993, 1995) chez nombre d'adolescents, mais également d'adultes (Poliak, 1993) entre l'écriture pour soi ou pour le plaisir, et l'écriture scolaire ou publique.

Enfin, *des approches psychanalytiques* de l'écriture, peu nombreuses, concernent l'irruption de l'écriture dans le développement individuel, envisagée selon les modèles propres à ces approches.

Centrées sur l'usage de l'écriture pour la création littéraire, usage distinct de l'usage intellectuel, les analyses de D. Anzieu (Anzieu, 1981, 1985) ont trouvé un prolongement didactique, utilisées comme cadre de référence pour l'élaboration de techniques pour des ateliers d'écriture (André, 1989).

Les travaux de D. Sibony (1978) et de G. Pommier (1993) ont en commun l'établissement d'une clinique de l'écriture qui tente d'articuler histoire individuelle et histoire collective de l'écriture. Les travaux de D. Sibony concernent principalement la clinique proprement dite (notamment les relations entre écriture et folie). Ceux de G. Pommier, qui articulent la phylogenèse et l'ontogenèse de l'écriture alphabétique sur la mort du père et le complexe d'Œdipe, fournissent des hypothèses développementales étonnamment convergentes avec certaines conclusions de travaux d'E. Ferreiro évoqués ci-dessus. En particulier ces travaux confortent l'hypothèse d'un « *stade syllabique implicite dans l'apprentissage de l'écriture* » (Pommier, 1993, p. 237). De même, les cures d'enfants constituant des lieux d'observation privilégiés, le repérage et l'analyse du moment où « *la lettre s'engendre à partir du dessin* » (Pommier, 1993, p. 251) font écho à la thèse défendue par A.M. Christin (1995a, 1995b) d'une nécessaire reconnaissance de l'iconicité de l'écrit (cf. ci-dessous, recherches historiques).

LES RECHERCHES CENTRÉES SUR LE CONTEXTE HISTORIQUE ET SOCIAL

Dès la fin des années soixante-dix, l'écriture n'est plus considérée seulement comme un outil de communication ou un objet et outil d'enseignement et d'apprentissage. Elle est également étudiée dans ses usages codifiés et ritualisés (Abastado, 1979), sa dimension culturelle (Goody, 1979, 1986), et son enseignement est considéré dans sa dimension socio-historique (Chervel, 1977 ; Furet et Ozouf, 1977 ; Martin, 1988). Les pratiques d'écriture sont considérées comme celles d'un sujet socio-culturel, doté d'une position sociale et historique (Certeau, 1990 ; Chartier, 1986) dont l'écriture est le signe autant qu'un moyen de conquête de celle-ci (Carassus, 1980 ; Chaudron et de Singly, 1993).

Les années quatre-vingt voient un important développement des recherches historiques et anthropologiques. L'écriture est étudiée comme contribuant à la dynamique évolutive des hommes et des sociétés, du point de vue des changements qualitatifs des sociétés et activités humaines qui sont liés à son invention et à ses usages. Un nombre croissant de travaux sociologiques et sociolinguistiques prennent appui sur les données issues de ces recherches et développent les nouvelles perspectives qu'elles ouvrent, tant du point de vue des hypothèses théoriques que de celui des modes d'investigation nouveaux qu'elles suggèrent. Eloignées en apparence des préoccupations didactiques, ces recherches s'avèrent de plus en plus susceptibles de contribuer à un renouveau des thématiques d'enquête sur le terrain et des formalisations des actions pédagogiques. Avec la linguistique et la psychologie, les didacticiens avaient pu céder à la tentation de l'applicationnisme, dont les limites et les risques sont d'ailleurs apparus rapidement. Une forme nouvelle de collaboration est à chercher entre la didactique et ces nouvelles disciplines contributives, qui portent sur des groupes et non plus sur des individus, et qui situent leurs interrogations en diachronie. Dans les années très récentes cette collaboration devient de plus en plus étroite. Elle paraît se mettre en place du côté de la relativisation de certaines pratiques pédagogiques et didactiques qui paraissent nécessaires et naturelles au praticien contemporain, alors que les historiens indiquent les nécessités socio-historiques dont elles sont issues. Les échanges interactifs, en terme de suggestion de nouveaux champs et méthodes d'investigation susceptibles de nourrir tant la recherche socio-historique que la didactique, sont également en développement.

Les recherches historiques

Sous l'angle double de l'histoire de l'écriture et de l'histoire de l'enseignement de l'écriture sont mises en question des certitudes qui paraissaient inébranlables jusqu'à des années récentes.

Les recherches du Centre d'Etude de l'Ecriture contribuent à un déplacement des perspectives de recherche du pôle verbal (où l'écriture, dans la tradition saussurienne, est définie comme représentation de la langue) vers son pôle graphique et visuel (Christin, 1991). Elles conduisent à mettre en avant l'importance des modalités matérielles de l'inscription de l'écriture : espace graphique (Christin, 1989a) et support. S'appuyant sur une démarche comparative (Christin, 1989b), ces recherches débouchent également sur une mise en question de la supériorité du système alphabétique (Christin, 1993) et l'hypothèse d'une origine iconique de l'écriture (Christin, 1995a, 1995b). Ces perspectives de recherche rejoignent des préoccupations pédagogiques plus anciennes pointant le rôle des aspects matériels et graphiques dans l'enseignement (Furet et Ozouf, 1977 ; Lurçat, 1985). De manière plus prospective, l'hypothèse complémentaire, posée par A.M. Christin, que dans l'écriture c'est le lecteur (le récepteur) qui est le maître du message, conduit à associer étroitement l'étude des problèmes d'écriture et de lecture. Cette non réversibilité des actes de lecture et l'écriture fait étonnamment écho à certains résultats de travaux de psychologie génétique évoqués ci-dessus (De Gaulmyn et Luis, 1995). Le « message » du scripteur et celui élaboré par le lecteur doivent être étudiés dans leurs caractéristiques spécifiques. Leur superposition n'est pas fondée a priori.

Les recherches d'histoire de l'éducation susceptibles de contribuer le plus directement à la question de la didactique de l'écriture sont celles qui portent

sur l'enseignement du français et les travaux d'élèves. La mise en perspective historique des Instructions Officielles relatives à l'enseignement du français, de la révolution à nos jours (Chervel, 1992a, 1995) constitue une mine précieuse pour situer la place des productions écrites demandées aux élèves, et l'évolution de celle-ci, dans le temps et au cours de la scolarité. Ainsi une analyse fine des Instructions relatives à l'enseignement secondaire du XIXe siècle permet à A. Chervel (1992b) de situer les travaux écrits (devoirs réguliers, compositions hebdomadaires en classe et travaux en vue de prix de fin d'année) comme constituant le centre du dispositif pédagogique à cette époque.

Comme le fait remarquer P. Caspard (1990, 1992) les travaux réalisés par les élèves constituent une entrée possible pour l'étude de la pédagogie. Lorsqu'il s'agit de travaux corrigés par le professeur, ils offrent de plus une ouverture sur la relation didactique. Ce type de recherche, travaillant sur les documents et les traces, nécessite des vérifications soigneuses de la représentativité des échantillons étudiés. Il est également nécessaire de replacer les documents étudiés dans le contexte plus global (scolaire autant que social et politique). Il est intéressant de constater par exemple que « *les exercices occupent 80 % du temps des élèves. Ce n'est qu'au siècle suivant que la parole du maître tendra à se faire envahissante* » (Caspard, 1990, p. 2). Relativiser les évidences liées aux rites et traditions actuelles, se réinterroger sur les motivations et objectifs des pratiques enseignantes contemporaines les plus courantes est une des contributions non négligeables de ce type d'études historiques à la réflexion didactique. Egalement fondée sur une mise à plat de travaux d'élèves la comparaison réalisée par A. Chervel et D. Manesse de deux ensembles de dictées (Chervel et Manesse, 1989a) constitue une illustration de ce qu'une mise en perspective historique peut apporter au débat des éléments objectifs permettant de dépasser des préjugés et des principes tenaces. Toutes précautions méthodologiques prises (Chervel et Manesse, 1989b), la conclusion selon laquelle le niveau orthographique en 1987 est incontestablement supérieur à ce qu'il était en 1874 constitue une indication qui devrait être de nature à interroger certaines représentations communes quant à la baisse générale et catastrophique des performances en matière orthographique.

À un niveau plus général, la réflexion menée sur l'introduction progressive de l'écriture dans l'enseignement, depuis les « maîtres d'écriture » des XVe et XVIe siècles, répondant aux besoins des commerçants et artisans qui prolongeront eux-mêmes ces apprentissages dans la réalisation de « livres de raison » (Hébrard et Chartier, 1990) jusqu'à une époque plus récente (Chervel, 1992b) permet de comprendre les motivations et le sens des apprentissages scolaires mis en place en fonction des contextes historiques et sociaux. Ainsi en France la question de la scolarisation de l'écriture s'avère une question récente. Plus précisément le caractère évident de la trilogie « lire-écrire-compter », encore très souvent mis en avant comme un objectif « naturel » de l'école élémentaire, ne résiste pas à une analyse fine centrée sur la transmission de ces trois compétences depuis le XVe siècle. Cette trilogie n'a pas toujours existé. Elle s'est construite à travers de longs cheminements historiques et « est produite dans et par la scolarisation » (Hébrard et Chartier, 1990, p. 17). Loin d'être une pratique culte, l'écriture peut être analysée comme signe de modernisation. D. Marchesini, dans le contexte italien, étudie le passage du XVIIIe au XIXe siècle comme un moment central, lié au passage d'une société qui n'utilise pas les ressources de l'alphabétisation à une

société concernée par le besoin de lire et d'écrire : communication entre institutions et citoyens, entre citoyens entre eux (Marchesini, 1992). Ce type de mise en relation entre les besoins liés à une situation historique et sociale et la mise en place organisée de l'enseignement et de l'alphabétisation (Petrucci, 1986, 1987, 1988) pourrait peut-être aider à mieux saisir la distinction à opérer entre la transmission d'un code graphique et l'entrée dans une culture de l'écrit proprement dite. Cette dernière nécessiterait l'existence et la reconnaissance de besoins. L'enjeu est que la non identification de ces derniers pourrait rendre compte de la résistance d'entreprises volontaristes d'enseignement et d'alphabétisation.

Les perspectives ouvertes par l'anthropologie et les approches qualitatives en sociologie

L'intime relation entre la langue et la culture est une conviction qui remonte très loin dans l'histoire. La langue est un des objets d'étude de l'anthropologie culturelle classique, en tant que produit des sociétés étudiées. Mais ce n'est que récemment, et notamment avec les travaux maintenant traduits et largement diffusés en France de J. Goody (1979, 1986, 1994), que l'écriture en tant que telle a été introduite dans le champ des études anthropologiques (Lafont, 1984). Les travaux issus de ces perspectives théoriques portent sur des groupes particuliers (sociétés ou groupes topiques) et s'interrogent sur le sens et la valeur que revêt l'écriture et son usage pour ces groupes. L'écriture des nombres, depuis longtemps objet d'investigations historiques (Guitel, 1975 ; Ifrah, 1994) entre également dans le champ des recherches anthropologiques, comme trait constitutif des cultures (Blanc, 1987 ; Crump, 1995 ; Squillaciotti, 1992 ; Lave, 1988). Les pratiques d'écriture, telles qu'elles sont mises matériellement et concrètement en œuvre, sont au centre des problématiques et font l'objet de descriptions extrêmement fines.

Certaines de ces approches, essentiellement anglo-saxonnes, se situent dans une perspective proche de l'anthropologie culturelle classique en ce qu'elles tentent d'intégrer les traits caractéristiques de la « literacy » à d'autres traits culturels caractéristiques de telle ou telle communauté ou de telle ou telle époque (Purves, 1990 ; Robinson, 1990). Des travaux ethnographiques (Barré-De Miniac, 1993, Barton et Ivanic, 1991 ; Heath, 1983 ; Lofty, 1992 ; Resnick, 1990) contribuent à mettre en lumière les incompatibilités entre certaines pratiques scolaires d'écriture et les traits culturels propres à des communautés identifiées. Une caractéristique de ces recherches est de déplacer le centre de la recherche de l'enseignement de l'écriture — point de départ de la problématique — vers l'exploration des contextes qui influencent la manière dont les élèves appréhendent les tâches qui leur sont proposées. Le chercheur sort alors de l'école et, tel l'ethnographe, s'intègre partiellement à la communauté pour une meilleure connaissance de l'univers de vie des élèves. Ces recherches ne débouchent pas, à l'heure actuelle, sur des investigations didactiques proprement dites.

D'autres approches sont plus directement liées aux perspectives théoriques développées par J. Goody. Rappelons que l'hypothèse centrale de ce dernier (Goody, 1979) est que c'est l'écriture qui explique l'avènement de modes de pensée rationnels abstraits et scientifiques. L'écriture engendre des possibilités cognitives nouvelles, liées aux aspects graphiques et visuels qui lui sont associés. Elle n'aurait donc pas seulement un rôle de conservation de

la parole. En les extériorisant, elle permettrait de « transfigurer » les produits de la pensée symbolique. L'ensemble des hypothèses de J. Goody ne fait certes pas l'unanimité chez les spécialistes en la matière. Signalons ainsi qu'A.M. Christin (1995a et 1995b) reste réservée quant au rôle central que J. Goody voudrait faire jouer à l'écriture alphabétique dans cette « révolution » des formes de pensée liées à l'écriture. Il reste que cette approche de l'écriture introduite par J. Goody, se situant du côté du producteur et centrée sur l'impact de la dynamique d'écriture sur les individus dans la société (1994, chapitre 10) a largement contribué à susciter le développement de recherches liées à cette problématique (« Façons d'écrire, façons de penser », Le Débat, 1990). En didactique, la question du rôle de l'écriture dans la modélisation des formes de connaissances paraît avoir surtout intéressé, à l'heure actuelle, le domaine des sciences expérimentales (Vérin, 1988).

Les travaux collectifs du Centre d'Anthropologie des Sociétés Rurales (CNRS/EHESS, Toulouse) portent sur l'écriture ordinaire (Albert, 1993 ; Fabre, 1993). Cette notion même d'écriture ordinaire est l'objet d'une interrogation. S'il est vrai que le but premier de l'écriture ordinaire est de « laisser trace » et non de « faire œuvre », ce n'est pas pour autant qu'elle est exempte d'ordre. Bien au contraire, précise D. Fabre dans son introduction à l'ouvrage collectif qui présente neuf chantiers de recherches ethnologiques : chaque individu ou chaque groupe, loin de se démarquer par rapport à une écriture soumise à des règles, invente précisément des pratiques douées de sens, et définissant « *les formes, les places et les rapports de l'écrit, de la parole et de l'image* » (D. Fabre, 1993, p. 26). Des différentes pratiques décrites dans ces différents chantiers de recherche émergent des figures d'une écriture identitaire. Journal intime (Lejeune, 1993) et autobiographie en sont les formes les plus nobles et les plus connues. D'autres formes plus modestes (légendes d'albums de photographies, anthologies personnelles de poésies, cahiers de recettes de cuisine...) participent également de cet enjeu identitaire (Blanc, 1985). Il a longtemps été admis que le désir d'écrire était lié à une affirmation du « moi », qu'il était la marque d'une identité constituée. Ces recherches tendent, à l'inverse, à mettre en avant le rôle des pratiques d'écriture dans la construction et le développement de l'identité personnelle et sociale de l'individu (Fraenkel, 1992). Cette perspective apparaît en filigrane dans les questionnements relatifs à l'écriture des jeunes (Blanc, 1995), à l'écriture en situation professionnelle et en formation d'adultes (Bourgain, 1994). Elle sous-tend une interrogation nouvelle et critique de la notion d'illettrisme (Fraenkel, 1993a), mise en relation avec les systèmes de valeur des groupes concernés, qu'il s'agisse par exemple des Tsiganes (Ley, 1993) ou des bateliers (Derycke, 1993). L'étude de pratiques autres que les pratiques légitimées conduit également à relativiser la notion d'illettrisme (Blanc, 1993b). À un niveau plus général, elle est à l'origine d'un nouveau questionnement d'ordre psycho-sociologique et socio-linguistique (ci-dessous).

Chez les sociologues, l'écriture proprement dite, indépendamment du problème général de l'écrit et de la lecture en particulier, n'a pas suscité un grand nombre de travaux. Quand elle est abordée c'est le plus souvent sous l'angle des pratiques « nobles » ou légitimées (Bourdieu, 1992 ; Verret, 1988). À partir de la définition de groupes en terme de classe sociale, et d'enquêtes portant sur l'écriture en milieu populaire, les travaux de B. Lahire développent une sociologie qualitative. Les descriptions fines et minutieuses, au microscope pourrait-on dire, des pratiques scolaires et de celles des familles des élèves contribuent à faire comprendre qu'une éducation a intérêt

à se greffer sur des pratiques déjà existantes, en prenant pour toile de fond ce qui a du sens pour les élèves (Lahire, 1991, 1992, 1993a, 1993b). La reconnaissance des pratiques domestiques existantes dans ces familles et l'importance de la description de ces pratiques pour connaître les dispositions « socio-mentales » (Lahire, 1995a) est au cœur de la démarche. L'hypothèse posée est que « les pratiques d'écriture...*sont constitutives...de nouvelles* formes de relations sociales et, par conséquent, de nouveaux types de rapport au monde et à autrui » (Lahire, 1993a, p. 15). Avec une série d'études de cas, particuliers en ce qu'ils se situent dans l'improbable statistique, B. Lahire (1995b) propose une avancée vers la compréhension des modes d'articulation entre les apprentissages scolaires et la culture de l'écrit telle qu'elle s'est constituée dans le milieu familial. Quel mode de rapport à l'écrit existe-t-il dans des familles populaires, qui puisse rendre compte de certains succès scolaires « inattendus » ? Il est certain que des réponses précises à cette question pourraient ouvrir le champ à de nouvelles pistes et expérimentations sur le plan de la didactique de l'écrit.

Aux incursions en milieu familial font écho des incursions en milieu professionnel (Lahire, 1993c). La description fine de professions exercées par des salariés à faible capital économique et scolaire a pour but d'éclairer le mode d'appropriation par ceux-ci de la situation. Bien que non reconnues officiellement, des compétences et des pratiques d'écritures sont présentes. Elles font partie du sens que la situation prend pour les sujets et, par là, de leur identité professionnelle qui se construit et se transforme par et à travers ces pratiques. Ce thème de l'identité, dans et par l'écriture imprègne nombre de travaux sur l'écriture des adultes (cf. ci-dessous).

Dans une perspective sociologique également, le travail de C. Fossé-Poliak (1993), centré sur la description de l'amateurisme en matière d'écriture, s'inscrit aussi dans cette perspective d'étude des pratiques et rapports populaires à la culture, et à l'écriture en particulier.

Les travaux à dominante psycho-sociologique et socio-linguistique

Sous cette appellation peuvent être rangées des recherches s'intéressant moins aux pratiques elles-mêmes qu'aux représentations de celles-ci et à la prise en compte des situations et contextes par les scripteurs. Il s'agit de recherches qui prennent en compte le contexte historique et social, à la différence des précédentes qui étaient directement centrées sur celui-ci. Dans ce champ de la recherche assez récent et en plein foisonnement, la distinction entre ces deux appellations, psychosociologique d'une part, sociolinguistique d'autre part, tient plutôt, nous semble-t-il, à l'appartenance disciplinaire d'origine des chercheurs concernés (psychologie ou sociologie d'une part, linguistique de l'autre). En fonction de celle-ci les chercheurs mettent l'accent dans leur problématisation sur une dominante ou une autre, complétant parfois même leurs investigations par des incursions dans une didactique qu'à la suite de M. Dabène on pourrait qualifier de « socio-didactique » (Dabène, 1995). Ces allers et retours peuvent s'interpréter comme autant de confirmations de la réintégration du scriptural dans la linguistique (Anis, 1983), réintégration possible depuis que la linguistique s'est tournée vers l'anthropologie, inaugurant le dialogue entre linguistes et anthropologues (Katicic, 1988).

Les principales thématiques des recherches concernent les représentations, de l'écriture proprement dite et des tâches et situations d'écriture en

particulier, la question plus générale du rapport à l'écriture, et le thème, déjà signalé ci-dessus (à propos des approches anthropologiques) de l'identité, dans et à travers l'écriture. Traversée par ces différents thèmes, l'écriture en milieu professionnel et ses enjeux constitue un terrain d'étude qui s'avère fructueux pour leur explicitation et leur développement.

À partir du moment où l'écriture est posée comme objet social, dans une définition qui articule les dimensions psycholinguistique, sociale et culturelle, la question de la représentation du sens commun devient un objet pertinent. La notion de représentation est utilisée comme concept explicatif des difficultés observées ou subjectivement ressenties par les scripteurs, ainsi que des fréquents échecs des actions en formation continue. Pour D. Bourgain (1988, 1990b) les membres d'une société où l'écriture est omni-présente et où les rapports sociaux s'exercent notamment par l'écriture se font nécessairement une certaine idée de celle-ci. Les représentations que des non-spécialistes ont de l'écriture sont à considérer comme des représentations sociales, au sens donné par S. Moscovici à cette expression. De ce point vue, elles devraient permettre la traduction de nombreux conflits normatifs (Bourgain, 1990a), matériaux et sociaux. L'enjeu de leur étude et de leur explicitation est didactique : seule une rupture avec la représentation commune peut donner des chances d'une modification positive et durable des comportements d'écriture.

C'est également dans cette perspective d'une contribution à la didactique de l'écriture que se situe le travail de M. Dabène sur l'écriture adulte (Dabène, 1987, 1990a, 1990c, 1990d). Appliquant à l'écriture la notion d'insécurité linguistique (Katicic, 1988, Gueunier, 1994), M. Dabène développe la notion d'insécurité scripturale généralisée. Celle-ci est perceptible lors d'entretiens avec des adultes de toutes origines sociales, ces entretiens portant directement sur les représentations de l'écriture, ou plus indirectement à travers l'évaluation de productions « ordinaires ». Pour M. Dabène, ces représentations ne doivent pas être considérées comme des épiphénomènes, des gênes à l'écriture qu'il faudrait faire disparaître. Représentation et motivation font partie intégrante de la compétence scripturale. Plus précisément, M. Dabène propose l'hypothèse d'un « continuum scriptural » (Dabène, 1990b, 1991). Cette hypothèse repose sur l'idée que les représentations de surface des usagers — marquées par une dichotomie entre des pratiques ordinaires et des pratiques d'exception — sont des représentations héritées de l'institution et génératrices d'insécurité ou de dévalorisation. Ces représentations masquent des invariants plus profonds qui assurent la cohésion du « geste scriptural », selon des axes de variation que la recherche sociolinguistique a pour objectif de préciser. Ces axes pourraient se situer du côté des composantes des situations de production d'une part, du côté des représentations de l'autre (Boyer et Peytard, 1990 ; Boyer, 1990).

La notion plus générale et globale de rapport au texte (Guibert, 1989) et à l'écriture (Barré-De Miniac, 1992 ; Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Guibert et Jacobi, 1990) réfère non seulement à la question des représentations, mais désigne également l'ensemble des relations à l'écriture, c'est-à-dire les images, conceptions, attentes et jugements, incluant les phénomènes de type attraction/rejet, envie/peur, etc... Bien qu'elle demande à être explorée plus avant, notamment dans ses articulations avec les performances effectives, elle inerve un nombre croissant de recherches, principalement liées à la formation des adultes (Johannot, 1995), même s'il semble que ce rapport se construise très tôt dans la scolarité (Barré-De Miniac, 1995a).

L'identité du sujet scripteur est une des notions qui émerge le plus souvent des travaux psychosociologiques. R. Guibert l'envisage sous l'angle de « l'identité énonciative, c'est-à-dire la représentation de soi comme énonciateur de discours » (Guibert, 1989, p.16) et l'utilise comme outil d'analyse des difficultés éprouvées par nombre d'étudiants pour produire des mémoires de fin d'études. Ces étudiants dénigrent souvent leurs propres pratiques, taisent leurs stratégies, qu'ils vivent comme des palliatifs de leur incapacité et non comme des tours de main. Ils tendent à penser que d'autres procèdent de façon logique et plus rapide qu'eux. Ses observations convergent avec celles de D. Bourgain (1988, 1994).

Les travaux d'E. Bautier (équipe de recherche ESCOL — « Éducation, socialisation et collectivités locales » — de l'Université Paris 8) se situent dans une perspective plus sociocognitive (Bautier, 1989, 1995a), articulant le rapport à l'écrit au rapport au langage en général, et ce dernier au rapport au savoir et à l'école (Bautier, Charlot et Rochex, 1993). Ces travaux contribuent à l'élaboration d'un système d'hypothèses permettant de comprendre la construction de l'élève comme sujet à travers son rapport au discours écrit et son rapport au savoir. La question de l'identité émerge aussi de la problématique développée dans cet ensemble de recherches, envisagée sous l'angle plus général de l'identité sociale (Bautier, 1989, 1995b).

L'écriture professionnelle et ses enjeux (Annales « Économies, Sociétés, Civilisation », 1987 ; Anstet, 1987 ; Bachman, 1992), notamment en terme d'identité professionnelle, constitue un champ de recherche récent en plein foisonnement, dont témoigne la publication récente de numéros spéciaux de revues centrés sur les pratiques d'écriture dans différents champs professionnels (O. Chantraine et P. Delcambre, 1992 ; M. Dumont et C. Revuz, 1994 ; S. Pène et P. Delcambre, 1995), y compris dans le domaine de la recherche en sciences humaines (Lourau, 1988 ; Perrot et de la Soudière, 1994). Issu d'une collaboration entre le réseau Langage et travail (CNRS) et l'équipe de recherche GERICO (Groupe interdisciplinaire en communication de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille III) un séminaire « Écriture, écrits professionnels » (Delcambre, 1993) a permis de formaliser la problématique d'interaction écriture/travail dans le secteur sanitaire et social, et de clarifier la question de « l'instance de production des écrits professionnels » (Delcambre, 1993, p. 8). C'est, indirectement, à travers l'écriture, la question de l'identité professionnelle qui est abordée (Dardy, 1990). Ces recherches, dans leur ensemble, soulignent l'importance de la lecture et de l'écriture dans le travail (Boutet, 1993). Elles montrent que les écrits de travail sont le siège d'enchâssements complexes de fonctions (Akrich et Boulier, 1991), et que l'écriture est l'occasion d'une stratégie de positionnement du locuteur (**Cahiers du Réseau Langage et Travail,** 1993 / n° 6 ; Delcambre, 1994 ; Lévy, 1985 ; B. Fraenkel, 1993b). Située à mi-chemin entre la didactique et cette interrogation sur les écrits professionnels, une réflexion sur l'écriture dans le cadre de la formation est actuellement développée (Barré-De Miniac et Bourgain, 1994 ; **Les Cahiers Pédagogiques**, 1993). Le mémoire professionnel, situé « *entre engagement professionnel et construction de savoirs* » (Guigue-Durning, 1995) fait l'objet de recherches, notamment dans le domaine de la formation des enseignants (Cros, 1992 ; Nonnon, 1995).

La notion d'identité est donc utilisée dans des contextes et à des niveaux bien différents. Avec le même terme, certes différemment qualifié — identité énonciative, sociale, professionnelle — les chercheurs font référence à des réalités sans doute hétérogènes. Une clarification serait nécessaire. En parti-

culier il y a lieu de se demander si les concepts invoqués sont spécifiques à l'écriture ou si celle-ci n'est qu'un prétexte à l'étude de la question de l'identité. La réponse pourrait se trouver entre ces deux positions, la prise d'écriture spécifiant la question de la constitution et de l'affirmation de l'identité. Le problème serait alors de préciser ces spécifications. Il reste que l'écriture constitue un lieu, ou plutôt un objet de recherche qui se prête à ces rencontres de perspectives théoriques différentes, disjointes dans le domaine de la recherche. Il n'est pas interdit d'imaginer qu'une mise à plat et une confrontation des différents courants de recherche serait de nature à permettre des avancées dans la compréhension de cette notion de rapport à l'écriture, dont la question de l'identité est sans doute partie intégrante et constitutive.

LES RECHERCHES DIDACTIQUES

Ces recherches ont la spécificité d'être menées en relation directe avec le terrain, de la classe lorsqu'il s'agit des élèves, des actions de formation lorsqu'il s'agit d'adultes. Le terme didactique est pris ici au sens large d'une relation avec la pratique sur le terrain, faite d'essais ou de planification d'actions à partir d'hypothèses théoriques, de théorisation de pratiques mises en œuvre, ainsi que d'observations systématiques et d'évaluation.

L'objectif n'est pas tant de faire un inventaire exhaustif des investigations menées que d'en dégager les grandes tendances et, pour la période récente de faire le point sur les différents chantiers mis en œuvre concernant la didactique de l'écriture. Ce thème est en effet très présent ces dernières années, comme en témoignent les titres des principales revues pédagogiques porteuses de ces explorations didactiques. Après un bref retour sur les principales tendances des années 70 à 85, seront résumées, et analysées en référence aux recherches présentées dans les deux premières parties, les avancées relatives aux travaux actuellement menés en matière de didactique de l'écriture.

De 1970 à 1985 : les grandes tendances

L'autonomisation de l'écriture comme objet de recherche didactique est un phénomène récent. En témoigne le contenu des articles centrés sur l'écrit, publiés dans la décennie quatre-vingt dans cette revue, et repris dans un même numéro (« Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la **Revue Française de Pédagogie** », 1989), Sur les douze articles présentés, seuls deux concernent spécifiquement l'écriture et se présentent comme des contributions théoriques et non des recherches didactiques au sens entendu ci-dessus. De ce point de vue la situation française ne fait pas figure d'exception. G. Gagné et R. Lazure (1984) aboutissent au même constat concernant la recherche américaine en pédagogie de la langue maternelle. Ces recherches sont en nombre extrêmement restreint (9 sur les 20 000 fiches répertoriées) et essentiellement descriptives. Concernant les apprentissages premiers et fondamentaux, premier et second cycles de l'école élémentaire, la nécessité d'articuler lecture et écriture est affirmée depuis les années soixante-dix, avec la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, initiée à l'Institut National de Recherche Pédagogique par les travaux d'H. Romian (Romian, 1979). Dans ces

recherches comme dans les recherches pédagogiques en général le mot « écriture » apparaît rarement seul. « Production écrite » et « expression écrite », voire « production de texte » sont les termes généralement utilisés par parler des activités d'écriture en classe de français. Car c'est dans le cadre des recherches sur l'enseignement du français que se situent, encore actuellement, la grande majorité des recherches relatives à la didactique de l'écriture.

Analysant les tendances générales concernant les thématiques de ces recherches de 1970 à 1984, à partir de la banque de données DAFTEL-INRP (2), F. Ropé (1991) indique que la production *écrite apparaît beaucoup* moins fréquemment que la production orale et la lecture, que les aspects pragmatiques sont peu étudiés. « *Le plus étonnant paraît être le faible nombre d'occurrences concernant la créativité écrite... et le goût d'écrire* » (1991, p. 62).

Sur la question précisément du bilan des recherches en « production écrite », M. Noël-Gaudreault (1991) constate qu'elles sont approximativement deux fois moins nombreuses que celles qui portent sur le code linguistique, les recherches-actions ne représentant que 20 % d'entre elles. Au cours des années considérées, les activités d'apprentissage comme la rédaction laissent progressivement la place à des activités de production de discours, principalement narratif et poétique. C'est précisément sur ces différents points que l'évolution se *fait à partir de 1985 : foisonnement d'expérimentations et* intérêt porté à d'autres discours : descriptif, argumentatif, explicatif, informatif, etc.

De manière convergente, et dans le cadre d'une analyse de contenu d'une partie de ces recherches de 1970 à 1984, celles relatives à la didactique des textes et documents, G. Pastiaux-Thiriat (1990, 1991) indique combien sont croisées activités de lecture et activités d'écriture durant ces quinze années. Concernant l'écriture impliquée dans le cadre de ces pratiques, G. Pastiaux-Thiriat fait remarquer que ce ne sont pas les exercices scolaires classiques (rédaction, dissertation, commentaire ou résumé) qui font l'objet des recherches, mais des pratiques marginales : la poésie d'une part, l'écriture longue de l'autre. Une analyse plus précise des théorisations relatives à ces *pratiques indique une évolution intéressante. Une première période reste mar*quée par la référence à la linguistique, avec la volonté de faire acquérir aux élèves les matrices structurelles de la narrativité ou les procédures discursives. Peu à peu s'amorce une tendance à s'intéresser à l'élève, à ses stratégies d'apprentissage, ses représentations.

Ce que G. Pastiaux-Thiriat comme M. Noël-Gaudreault observent de la didactique à cette époque est également vrai de la psychologie du langage, largement dépendante, elle aussi, de la linguistique. Celle-ci, fournissant principalement la description « d'états finis », les essais pédagogiques qui s'en inspiraient ont d'abord été centrés plus sur la modélisation ou l'évaluation des écrits des élèves que sur la production elle-même. Cependant, dès les années quatre-vingt s'amorce une évolution en didactique dans le sens d'une *théorisation des conditions de l'enseignement/apprentissage, avec un début* de centration sur les processus de production, le rôle de la situation et un intérêt croissant pour les recherches historiques mettant en avant la relativité et les présupposés historiques des pratiques scolaires d'écriture.

Concernant plus précisément les activités d'écriture proposées aux élèves, les synthèses établies par Y. Reuter pour le collège (1989) et J.P. Goldenstein pour l'ensemble des niveaux scolaires (1988, version remaniée et complétée en 1995) décrivent les pratiques innovantes qui se développent progressivement, s'ajoutant aux rédactions, études de textes et dissertations, modèles traditionnels encore largement dominants. J.P. Goldenstein classe ces innovations selon leur durée : jeux poétiques, écriture « au cours moyen » et écriture au long cours. Activités ludiques ponctuelles, tâches de durée moyenne comme une pièce de théâtre, ou projet d'écriture qui organise toutes les activités de français pendant une partie de l'année, voire l'année entière. Dans l'ordre des pratiques nouvelles, Y. Reuter rappelle le rôle novateur du texte libre (Clanché, 1988) et des ateliers d'écriture, dans la lignée des travaux d'E. Bing (1976) ou de Ricardou (1978) et C. Oriol-Boyer (1992, Texte En Main, 1984a, 1984b). L'important, comme le souligne Y. Reuter, est qu'avec les ateliers ou les projets d'écriture plus ou moins longue, est introduite la notion de re-travail, de réécriture, c'est-à-dire d'écriture proprement dite. La problématique de l'accès à l'écrit se déplace ainsi nettement du produit au producteur, du texte au scripteur. On s'éloigne clairement de la reproduction de modèles.

Ce sont ces orientations qui, à partir des années quatre-vingt-cinq, et en relation sans doute avec l'émergence du thème de l'écriture dans les différentes disciplines contributives présentées dans les deux premières parties, sont développées et approfondies sur le plan didactique. Les différents chantiers, tels que nous les avons classés, déclinent à leur manière cette nouvelle thématique de l'écriture comme travail, nécessitant l'implication du scripteur, et associée à différents usages, sociaux et intellectuels. On ne sera pas étonné de ne pas trouver de superposition entre le classement des recherches présentées dans les deux premières parties et l'organisation thématique des chantiers didactiques proposée pour la présentation de cette troisième partie. La didactique, précisément parce qu'elle est aux prises avec la réalité de la classe et des élèves, ne peut isoler des points de vue aussi facilement que le chercheur. Par ailleurs son rôle est aussi d'énoncer des hypothèses nouvelles ou complémentaires qu'un point de vue réducteur a priori lui interdirait. Les différents thèmes proposés, au risque de certaines redondances, doivent être seulement considérés comme autant de prises de vue partielles et complémentaires des investigations didactiques actuellement menées dans le domaine de l'écriture. Nous n'avons pas non plus voulu calquer le découpage en niveau scolaire, car, et c'est précisément une donnée nouvelle, en même temps qu'elle met l'accent sur le scripteur, la didactique élargit ses travaux au collège, au lycée, et même à la formation. Les mêmes lignes directrices se trouvant travaillées à ces différents niveaux, tout se passe comme si les confrontations inter-niveaux étaient source d'enrichissement et d'approfondissement des hypothèses.

Donner sens aux activités d'écriture en tant que pratique sociale

Les travaux relevant de cette thématique s'inscrivent dans la continuité de ceux développés au cours de la période précédente et dans lesquels l'apprentissage de l'écriture était lié à la notion de communication. Il s'agit de diversifier les écrits produits, d'une part en référence à la diversité des écrits qui existent dans la société, d'autre part pour articuler l'apprentissage de l'écriture sur la fonction sociale de celle-ci. Cette perspective est mise en

œuvre dès l'école maternelle. Elle s'actualise sous la forme de production d'écrits en relation avec des projets d'enseignement qui créent des situations fonctionnelles conduisant à des écrits diversifiés : lettres, affiches, etc. (Jolibert, 1988 ; Mouvet, 1990 ; Petitjean, 1985 ; **Rencontres Pédagogiques**, 1993 / n° 33 ; **Repères,** 1989 / n° 78). On sort ainsi du seul modèle littéraire, en fondant ce choix didactique sur l'hypothèse que c'est en produisant des écrits sociaux diversifiés qui font sens, puis en analysant leurs fonctionnements que l'on apprend à écrire (Lartigue, 1988 ; Romian, 1994). Largement présente dans les travaux à l'école primaire cités ci-dessus, cette perspective l'est à un moindre degré dans les recherches au niveau du collège (Binsse et Hédoux, 1990 ; Maga et Méron, 1993.) Qu'elle soit explicitée ou non, la relation entre cette hypothèse didactique et les perspectives sociolinguistiques évoquées ci-dessus, notamment celle du continuum scriptural développée par M. Dabène, peut être établie. L'importance accordée à l'analyse des fonctionnements évoque également le rôle des représentations sociales dans l'acte scriptural.

Un autre aspect nouveau de ces expérimentations concerne le fait que les écrits scolaires eux-mêmes sont inscrits dans les écrits sociaux (**Pratiques,** 1981 / n° 29 ; Delforce, 1985 ; Brossard, 1995). L'école est considérée et analysée comme un contexte social particulier auquel l'élève adaptera d'autant mieux ses écrits qu'il en aura analysé les particularités et les exigences. Comme nous l'avons signalé dans notre première partie le développement et la diffusion des recherches en histoire de l'éducation ne sont sans doute pas étrangères à l'accent mis sur la relativisation des pratiques scolaires.

Dans une perspective plus liée à la prise en compte de la diversité culturelle, sociale et familiale des pratiques de l'écrit, E. Rogovas-Chauveau et G. Chauveau développent des recherches-actions visant à fonder des interventions didactiques sur le sens des activités relatives à l'écrit dans le contexte social et culturel des enfants (Chauveau, 1991 ; Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993). Leur travail se situe plus au niveau de la lecture, la lecture et l'écriture se trouvant intimement liées en référence à des hypothèses constructivistes (cf. ci-dessous). La prise en compte des représentations initiales de l'écrit, des savoirs partiels et des acquis extra-scolaires conduit à développer des recherches didactiques sur l'écrit en relation avec les collectivités locales (« Cent actions parents-écoles/collèges », 1995). Les investigations didactiques, dans ce domaine, tout comme celles liées aux perspectives ouvertes par l'anthropologie culturelle, sont très peu développées. Elles pourraient pourtant largement contribuer au développement d'une « socio-didactique » au sens entendu ci-dessus. La mise en convergence des recherches théoriques en anthropologie culturelle et psychosociologie est encore très embryonnaire. La définition d'hypothèses opérationnelles fines reste donc problématique.

De la conceptualisation à l'appropriation de l'écriture

Les travaux présentés sous ce titre concernent principalement l'école élémentaire, et plus spécifiquement le cycle des apprentissages premiers. Il s'agit de travaux sous-tendus par des hypothèses psychogénétiques issues des travaux de Ferreiro et d'hypothèses plus psycholinguistiques faisant référence aux notions de métacognition et de clarté cognitive (Downing et Fijalkow, 1984). Le terme d'appropriation (Besse, 1995) résume l'option didactique commune aux différents groupes de recherche se référant à ces

hypothèses. Il s'agit d'élaborer une relation individuelle à la langue écrite, sous l'angle de la lecture et de l'écriture, dès le départ (Fijalkow, 1993). Cette élaboration résulte d'une construction commencée dès avant l'école, qui se modifie au contact de cette dernière et des apprentissages qu'elle organise, puis qui évolue par la suite, en fonction des activités et circonstances personnelles. Si l'apprentissage est commencé avant l'école, cela signifie que celle-ci doit prendre en compte les acquisitions déjà réalisées en organisant l'apprentissage autour d'activités susceptibles de permettre à l'enfant de développer son activité conceptualisatrice. Cela inclut le développement des capacités métalinguistiques à partir d'activités de réflexion sur l'écrit et ses usages. Cela nécessite aussi la mobilisation d'activités métacognitives, visant à faire prendre conscience à l'élève de ses connaissances sur le fonctionnement du système écrit et de ses activités de perception, mémorisation et apprentissage. Ces hypothèses sont mises en œuvre dans des recherches-actions (Besse, 1994 ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989 ; Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993 ; Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1994 ; Teberosky, 1989). L'ensemble de ces recherches convergent sur l'idée que les conceptions de l'enfant sont plus étendues et plus complexes que la simple correspondance entre la modalité sonore et celle écrite. La dévouverte des propriétés représentatives de l'écriture et du fonctionnement du système a bien lieu dans et hors l'école.

Ces recherches ont également en commun une démarche qui consiste à solliciter beaucoup l'activité d'écriture de l'élève, et ceci très tôt, dès l'école maternelle. Ces activités prennent la forme d'écriture spontanée, de dictée, dictée réciproque, ou même de copie (Fijalkow, 1995). Ces activités de production constituent un support qui permet à l'enseignant de connaître les niveaux de connaissance et de conceptualisation des élèves, et qui sont le point de départ d'activités réflexives. À cette dimension de production se surajoute une dimension interactive entre enfants, autre point commun de ces recherches. Les interactions entre enfants sont en effet largement utilisées comme autant d'occasions d'échanges de connaissances sur le système écrit. Elles sont aussi mises en œuvre pour susciter des conflits cognitifs (Hardy et Platone, 1994 ; Pontecorvo, 1990 ; Teberosky, 1988, 1990) utilisés pour développer ou ré-orienter les conceptualisations des jeunes enfants. Cette dimension interactive dans l'enseignement est considérée par G. Hillocks (1986) comme particulièrement décisive de l'efficacité des démarches mises en œuvre en matière d'enseignement de l'écriture (« written composition »). Sur la base d'un classement de 500 recherches américaines, G. Hillocks conclut que le mode d'enseignement le plus efficace est celui qui se réalise à l'intérieur de petits groupes de pairs. Mais cette supériorité n'est observable que lorsque ces groupes ont à réaliser des tâches très fortement structurées.

Ces recherches-actions issues d'hypothèses constructivistes sont appliquées à l'âge des premiers apprentissages. Elles n'excluent cependant pas une conception d'ensemble de la maîtrise de l'écrit et de l'écriture en particulier, en terme d'établissement d'une relation individuelle à celle-ci. Cette conception fait écho à la thématique relative à la notion générale de rapport à l'écriture, évoquée ci-dessus dans le cadre des recherches psycho-sociologiques. L'idée nouvelle que ces recherches didactiques apportent est que ce rapport a des chances d'être durable si sa formation résulte d'un accompagnement des stratégies développées par l'élève. Rappelons en effet que les pistes didactiques ouvertes par les recherches en psychologie génétique (première partie) consistent principalement en une forme d'« étayage » par

l'adulte des stratégies spontanément développées par les enfants. J.M. Besse, pour cette raison, voit dans l'appropriation de l'écrit ainsi conçu un moyen de prévention de l'illettrisme (Besse, 1995). Cela nécessite que l'école ne s'accapare plus le monopole de la transmission de l'écrit.

Les procédures de travail du scripteur

Très largement inspirées des travaux américains de psychologie cognitive d'une part, des recherches psycholinguistiques d'autre part (cf. première partie), des recherches ont tenté de décrire précisément le travail du scripteur. Trois thèmes principaux ont fait l'objet d'importants chantiers didactiques : la planification de la tâche d'écriture, la question des marques linguistiques (de l'orthographe en particulier) et la réécriture.

La notion de « résolution de problèmes », reprise à la psychologie cognitive, est utilisée pour envisager l'écriture en terme de « problèmes d'écriture » (**Rencontres Pédagogiques**, 1988 / n° 19). Cette expression est utilisée pour regrouper un ensemble d'approches nouvelles dont l'idée de base est d'inverser la démarche classique fondée sur une complexification croissante des tâches d'écriture, du mot à la phrase, au paragraphe, puis au texte. L'hypothèse est qu'au contraire il est nécessaire de faire affronter très tôt à l'enfant, dès l'école maternelle, des situations de production de textes complexes. Dans ces recherches est utilisée aussi la notion de conflit cognitif. Les situations complexes, difficiles pour l'enfant ont pour fonction et comme intérêt de l'obliger à mobiliser ses acquis, à les ré-organiser, et comprendre la nécessité d'en acquérir d'autres. Le groupe est également utilisé comme révélateur des problèmes, source des conflits cognitifs. Les nombreuses recherches-innovations débouchent sur la mise au point de guides pour l'enseignant, lui permettant de sérier les niveaux de son intervention. Sont privilégiées les interventions portant sur la planification, le choix de la stratégie discursive, la gestion des effets sur l'interlocuteur et de la progession thématique. Les interventions constituent des aides au re-travail du texte.

La notion de résolution de problèmes est appliquée aussi par ce groupe de recherche pour aborder la question de la gestion des marques linguistiques, dans une perspective largement inspirée des travaux de l'équipe HESO du CNRS (cf. première partie). L'orthographe, l'utilisation des pronoms en tant que marque de la cohérence d'un texte, la ponctuation sont abordés selon des démarches de résolution de problème plus ou moins complexes (**Repères**, 1988 / n° 75, 1989 / n° 78), qui relèvent soit d'une approche descriptive, soit d'une approche hypothético-déductive. Dans les deux cas, il y a mise en problème du dysfonctionnement constaté, réflexion sur le fonctionnement du système linguistique, puis retour sur la tâche. Ainsi se trouvent coordonnées, au plan de l'investigation didactique, des hypothèses cognitives liées à la question des stratégies et des hypothèses psycholinguistiques sur le fonctionnement de la langue. La démarche d'ensemble prévoit également une étape d'évaluation (**Repères**, 1989 / n° 79 ; Ducancel, Romian et Djebbour, 1991). Celle-ci est critériée. Elle met l'élève dans une position active, de gestion de la tâche en fonction des représentations qu'il a du produit à réaliser. L'étape suivante est plus de l'ordre de la révision de texte (au sens de cette expression utilisée dans le cadre des modèles cognitifs américains présentés ci-dessus) que de la réécriture proprement dite.

Dans un autre contexte, celui de l'enseignement de l'orthographe en lycée professionnel tertiaire, A. Lazar et R. Honvault (**Rencontres Pédagogiques**, 1986 / n° 19) utilisent une démarche également inspirée des travaux de l'équipe HESO du CNRS, plus précisément de la typologie des erreurs classées selon les secteurs correspondant aux trois zones du pluri-système orthographique distinguées par N. Catach. Cette base théorique est utilisée pour fournir aux élèves un cadre à partir duquel ils établissent leur propre typologie, en fonction de leurs besoins. Mis ainsi en position réflexive et dans des situations de retours sur leur production, les effets s'avèrent positifs. La question que posent A. Lazar et R. Honvault porte sur la transférabilité des compétences ainsi acquises à des situations de production personnelle. Cette recherche-innovation, qui a le mérite d'être accompagnée d'une évaluation, illustre bien la contribution possible de la recherche didactique à la recherche psycholinguistique qui l'inspire, en pointant les limites du transfert didactique de certains modèles de fonctionnement linguistique.

La question de la réécriture proprement dite est une question largement développée dans les recherches récentes, depuis le cycle 3 de l'école primaire à l'université (Marquillo-Larruy, 1995) et l'éducation de base (Leclerc, 1994), en passant par le collège. Deux numéros de la revue **Repères** (1991 / n° 4, 1994 / n° 10), un numéro de la revue **Recherches** (1989 / n° 11) et un autre du **Français Aujourd'hui** (1994 / n° 108) sont consacrés à ce thème. Sous l'influence de travaux, pourtant anciens, mais qui ont mis beaucoup de temps à faire leur entrée dans l'école, le travail sur le brouillon constitue une piste pédagogique largement exploitée actuellement. Ces travaux sont ceux de la génétique linguistique évoqués ci-dessus (première partie), les travaux de C. Fabre sur des brouillons d'écoliers (1988, 1990, 1994) ayant largement contribué à leur transfert dans le domaine didactique. Ce transfert nécessite une réflexion sur les phénomènes spécifiques à l'écriture enfantine et sur les conceptions de l'écriture sous-jacente aux démarches d'apprentissage. La question de la relation entre les types de texte et la réécriture n'est pas toujours posée et mériterait sans doute de l'être, voire de faire l'objet d'une explicitation auprès des élèves pour favoriser le travail de réécriture (Rosat, Dolz et Schneuwly, 1991 ; Roussey, 1990). Tous les types de texte se prêtent-ils à la réécriture ? N'y a-t-il pas des relations privilégiées entre le type de texte et les points sur lesquels porte la réécriture ? Les expérimentations sur le terrain, encore trop peu nombreuses en terme de recherche didactique du moins, ont, dans un premier temps l'intérêt majeur de conduire les enseignants à changer leur représentation du brouillon qui, d'essai, devient outil de travail. D'après les expériences rapportées, et qui portent autant sur des écritures longues que des écritures courtes, il s'avère que ce travail porte principalement sur les points suivants : les opérations énonciatives, la question du point de vue, la cohérence sémantique, les procédés argumentatifs. Dans une perspective centrée sur la problématique de l'investissement du sujet dans son texte, D. Bucheton (1992) montre comment peut évoluer, à travers les réécritures, le rapport du sujet à son texte. D'une manière générale, les recherches soulignent l'importance du travail d'élaboration par l'enseignant des démarches de réécriture ainsi que d'une pratique finement différenciée (Bucheton, 1992 ; Leclercq, 1994).

Les types de textes et la question des genres littéraires

En dehors de la question des écrits fonctionnels (cf. ci-dessus), la recherche relative aux spécificités des discours caractéristiques des différents types de

textes et des problèmes didactiques qu'ils posent est très développée. La question qui est posée et qui fait l'objet de débat dans le champ de la didactique du français est celle de choisir une typologie qui puisse guider le didacticien (Bain, 1987 ; Schneuwly, 1987 ; **Pratiques,** 1987 / n° 56 ; **Le Français Aujourd'hui**, 1986 / n° 79). Les types de textes ayant fait l'objet de recherches didactiques, en terme de discours spécifique sont principalement les suivants :

* Le récit, qui, lui, est travaillé dès l'école maternelle (Bonnet et Piguet, 1993 ; Brigaudiot et Ewald, 1990 ; Ducancel, 1990 ; Dumortier, 1986 ; **Pratiques**, 1988 / n° 59, 1993 / n° 78)

* Les textes explicatifs (**Repères**, 1987 / n° 72, 1989 / n° 77 ; **Pratiques,** 1986 / n° 51, 1988 / n° 58)

* Le texte de fiction (Noël-Gaudreault, 1990 ; **Pratiques**, 1985 / n° 47)

* Le texte documentaire (**Pratiques**, 1985 / n° 47)

* Les textes descriptifs (**Pratiques**, 1987 / n° 55).

Cette problématique des textes, largement dominante dans les années 1985 à 1990, ainsi qu'en témoigne le thème du 3e colloque international de didactique du français : « Aprendre/enseigner à produire des textes écrits » (Chiss, Laurent, Meyer, Romian et Schneuwly, 1987) cède progressivement la place à une problématisation en terme de genre (Boissinot, 1986 ; Canvat, 1994 ; **Pratiques**, 1987 / n° 54 ; Schneuwly, 1994). Cette notion est utilisée dès 1988 pour élargir l'éventail des genres littéraires légitimés et introduire à l'école des « mauvais genres » (**Pratiques**, 1987 / n° 54). Le roman et le théâtre ont fait l'objet de nombreux travaux (**Pratiques**, 1989 / n° 64, 1990/ n° 65, 1992 / n° 74) marqués par un important travail sur le personnage (**Pratiques**, 1988 / n° 60). Celui-ci est travaillé selon trois axes (Reuter, 1988) : en tant que marqueur typologique, en tant qu'organisateur textuel et comme lieu d'investissement. On peut interpréter ce travail sur le personnage comme une piste didactique permettant de réinvestir le travail issu de la linguistique textuelle et de le concilier avec les problématiques plus actuelles de centration sur le scripteur et l'implication de celui-ci. Comme pour le récit, l'utilisation des catégories littéraires en matière des genres a fait l'objet d'une réflexion sur son usage en didactique (**Pratiques**, 1990 / n° 66). Plus récemment encore, et dans l'optique d'une nouvelle problématisation des liens entre lecture et écriture (**Pratiques**, 1995 / n° 86, Reuter, 1994), cette notion est actuellement utilisée comme un possible « articulateur privilégié de la lecture/écriture » (Reuter, 1995, p. 19).

Depuis les années 1990 se développe également un travail sur les textes « scolaires », travail nourri non seulement des travaux antérieurs liés à la linguistique textuelle, mais aussi, pour la rédaction et la dissertation par exemple, des données issues des travaux historiques et psychosociologiques, et visant à une explicitation des enjeux de ces types de textes. Sont ainsi travaillés : la dissertation (Delforce, 1985 ; **Pratiques**, 1990 / n° 68, 1992 / n° 75), le commentaire composé (Veck, 1990), le résumé (Charolles et Petitjean, 1994 ; **Pratiques**, 1991 / n° 72 ; Veck, 1988), le dossier documentaire (**Pratiques**, 1993 / n° 79), la prise de notes (Bessonat, 1995).

La question de l'articulation lecture-écriture

Il s'agit d'une question qui, dans l'état actuel des recherches, est peu développée en tant que telle. La synthèse sur ce thème, établie par F. Ropé

(1994) à partir des données DAFTEL-INRP répertorie 143 fiches de 1970 à 1991. Ces recherches relèvent de champs théoriques disjoints. La question est abordée à l'occasion de chantiers didactiques non systématiquement articulés entre eux. Selon que l'on se situe dans la période des premiers apprentissages ou dans les étapes ultérieures, la question des interactions lecture-écriture est abordée différemment.

Concernant les apprentissages premiers, la priorité a longtemps été accordée à la lecture, selon le préjugé que l'écriture doit succéder à l'apprentissage de la lecture. Les années soixante-dix, nous l'avons déjà souligné, ont été celles de la lecture. Dans de nombreux travaux traitant de l'entrée dans l'écrit et parlant de lecture-écriture, le versant lecture est en réalité le seul objet de recherche. L'écriture en tant que telle, longtemps absente dans les travaux de didactique à l'âge des premiers apprentissages, y entre de plain-pied dès les années quatre-vingt, ainsi qu'en témoignent les travaux cités ci-dessus. Mais l'articulation entre les tâches d'écriture et celles de lecture n'est pas toujours théorisée. Elle l'est dans les travaux examinés sous le titre « de la conceptualisation à l'appropriation de l'écriture », en référence à la théorie constructiviste développée par E. Ferreiro. Cependant, les approches didactiques qui s'en inspirent introduisent certes des tâches d'écriture, mais dont la fonction est plus à usage de conceptualisation du système écrit que de développement de l'écriture pour elle-même, en articulation avec une autre activité que serait la lecture. Par hypothèse en effet la psychogenèse de l'écrit est marquée par la découverte du système écrit. Cependant des travaux didactiques se référant à ce champ théorique tentent de mettre en place des démarches dans lesquelles l'écriture proprement dite pourrait constituer un détour pour la lecture (Bracquart, 1992)

M. Bru (1990, 1991) propose d'inverser radicalement l'ordre des apprentissages et d'utiliser la production d'écrit comme moyen d'apprentissage de la lecture. Reprenant dans une perspective synthétique les apports des différents courants théoriques en psychologique et en linguistique, son travail repose sur l'idée que, même en début de scolarité primaire, l'enfant témoigne d'un intérêt soutenu pour l'écriture, et que celle-ci est, pour lui, une activité spécifique. Lettres mobiles, traitement de texte etc. sont autant de moyens permettant la production de textes avant les apprentissages formels. Ces tâches d'écriture, susceptibles de mobiliser la vigilance et l'activité cognitive de l'enfant, servent de supports aux apprentissages. Des évaluations chiffrées d'expérimentations menées sur la base de ces hypothèses didactiques fournissent des résultats en faveur de cette démarche (Kempf, 1987).

Le colloque organisé à Lille en novembre 1993 à l'initiative de l'équipe Théodile-Crel (Théorie-didactique de la lecture-écriture, Université Lille 3) (Reuter, 1994) constitue une tentative de systématisation de cette question, dans la perspective de la définition d'un modèle qui puisse rendre compte des relations lecture-écriture dans le champ didactique. Le caractère récent de la théorisation de cette question, en même temps que son urgence sont en partie liées aux avancées didactiques de ces dernières années. Ainsi les relations lecture-écriture sont présentes dans les travaux de réécriture et leur utilisation renforce la conscience de la nécessité d'une formalisation. La centration croissante sur l'élève, sujet de ses apprentissages (Halté, 1987 ; Oriol-Boyer, 1993), le développement de projets d'écriture longue (Breyer, 1989), dans le cadre ou non d'ateliers d'écriture scolaires ou extra-scolaires (cf ci-dessous), mais aussi les travaux sur la prise de notes ou la constitution

de dossiers, ceux sur le mémoire professionnel, conduisent à rechercher les fondements théoriques d'une articulation didactique de la lecture et de l'écriture. Y. Reuter (1994, 1995) propose un schéma général qui établit une distinction entre les relations entre lecture et écriture d'une part, les interactions proprement dites entre celles-ci d'autre part. Ces interactions seraient la condition d'une véritable entrée dans l'écrit et facteurs de facilitation et développement de l'une et l'autre compétences. Sur le plan didactique, l'hypothèse est avancée — et elle reste à mettre à l'épreuve — qu'un travail centré sur les « *articulateurs privilégiés de la lecture-écriture* » (genre, type de texte, personnage, scène, catégories communes à la lecture et à l'écriture) pourrait optimiser ces interactions.

Sur ce thème, il est enfin intéressant de signaler, bien que ce domaine soit peu exploré, une piste de recherche possible, issue des travaux en histoire de l'éducation, et qui concerne l'étude des traces observables dans les marges des livres. L'insertion d'écrits du lecteur dans le livre lu est en effet un lieu privilégié d'étude d'une forme d'imbrication particulière entre l'activité de lecture et celle d'écriture (Fraenkel, 1991).

Ecrire pour apprendre

Ainsi que nous l'avons signalé lors de l'examen des perspectives ouvertes par l'anthropologie, l'effet de l'écriture sur les modes de pensée, l'hypothèse de Goody d'un processus de « domestication » de la pensée lié à l'usage de l'écriture n'a suscité encore que très peu de travaux didactiques, en France du moins. Le poids de la tradition scolaire française, qui lie intimement l'apprentissage de la langue à l'enseignement du français et de la littérature contribue sans doute à cet état de fait.

Dans le cadre de la didactique des sciences expérimentales, et en terme de compétence méthodologique (Aster, 1988 ; Astolfi, Perterfalvi et Vérin, 1991 ; Vérin, 1988) des recherches-actions sont menées sur l'usage de différents types d'écrits ainsi que d'outils graphiques (dessins, schémas, organigrammes...). Les travaux se situent à l'école primaire et au collège. Une réflexion est menée autour de la distinction entre écrits d'investigation et écrits d'exposition. L'accent est mis sur l'acquisition de connaissances métacognitives permettant aux élèves la gestion et le contrôle de leur démarche d'écriture. Ces travaux sont convergents avec ceux développés en Angleterre par C. Sutton (1989). Dans une perspective proche mais plus centrée sur les acquisitions linguistiques, et plus précisément du texte explicatif en liaison avec un enseignement de biologie et de physique en CM1, une expérimentation (Fontaine, 1992) suivie d'une évaluation comparative entre une classe expérimentale et une classe témoin tend à montrer une efficacité à moyen terme. Cette efficacité porte sur les compétences en matière de rédaction de texte explicatif. C'est également le texte explicatif qui est au centre des investigations sur l'écriture en sciences de A. Robert, C. Durnerin et D. Capart (1992). Comme on le voit ce domaine est, à l'heure actuelle, un domaine en émergence qui nécessiterait une mise en convergence des problématiques posées par les didacticiens des sciences et les acquis des nombreux travaux évoqués ci-dessus concernant les types de textes. Quelques ouvrages américains, un peu plus anciens, développent des problématisations sur l'usage de l'écriture pour l'apprentissage en général (Harrison, 1983 ; Mayher, Lester et Pradl, 1983 ; North, 1987). Parker et Goodkin (1987) tentent de modéliser le rôle des formulations langagières dans la construction des connaissances. Ces ouvrages concernent l'enseignement des disciplines littéraires et

scientifiques, au niveau du collège et du lycée. Il s'agit de formalisations didactiques et non d'expérimentations de terrain.

Les processus d'écriture et l'ordinateur

Les travaux rassemblés sous ce titre sont issus de champs et d'équipes dispersés. Les recherches sur la didactique de l'écriture utilisent l'ordinateur, le plus souvent le traitement de texte, à des titres différents, liés à leur problématique propre. Il paraît cependant intéressant de les regrouper, d'une part pour faire le point sur les différents usages possibles et expérimentés de cet outil, d'autre part pour mettre en évidence les limites de cet outil. Les différentes recherches convergent en effet vers l'idée que c'est l'analyse préalable des processus scripturaux qui assure l'intérêt et l'efficacité de l'usage du traitement de texte et non pas l'usage en tant que tel qui informerait sur les processus. Les pistes didactiques explorées peuvent se regrouper autour de quatre points :

L'ordinateur comme facteur de motivation (Lazar, 1994 ; Michonneau, 1987 ; **Rencontres Pédagogiques**, 1986 / n° 10), chez des élèves peu enclins à l'écriture, en lycée professionnel par exemple. Des expériences menées dans ce cadre il ressort que le traitement de texte peut stimuler la rédaction et la révision, évitant le fastidieux travail de recopie. C'est pour cette raison que son intérêt concerne essentiellement les textes longs. Avec des enfants plus jeunes, M.C. Pouder (1993) aboutit à une conclusion plus nuancée, les réactions des enfants étant très variées, allant de l'excitation à l'indifférence.

L'ordinateur comme moyen d'accès à l'écrit dès le plus jeune âge. Sur la base de cette hypothèse R. Cohen (1987, 1992) mène une série d'expériences dans lesquelles l'utilisation d'un logiciel « ALE » permet au jeune enfant, dès trois ans, de produire des écrits. Faisant référence aux travaux d'E. Ferreiro, R. Cohen émet l'hypothèse que cette manipulation très précoce de l'écriture (l'ordinateur éliminant les difficultés d'ordre psychomoteur) devrait accélérer le processus de conceptualisation de l'écrit. Les nombreuses expérimentations menées sur le terrain nécessiteraient des évaluations à moyen et long terme pour juger de la durabilité des acquisitions ainsi réalisées. Dans l'immédiat les observations fines réalisées au cours des expérimentations permettent de discuter du nombre et de la nature des étapes de conceptualisation de l'écrit *définies par Ferreiro.*

L'ordinateur comme outil de réécriture. C'est sans doute le domaine le plus exploré actuellement, à l'école primaire (Plane, 1994 ; Pouder, Temporal et Zwobada-Rosel, 1990), au collège (Hébert, 1985, 1988 ; Nicolet, Genevay et Gervaix, 1992 ; Anis et Temporal-Marty, 1990). Globalement, il semble que, spontanément, *les jeunes enfants n'utilisent le traitement de texte que comme* un clavier de machine à écrire, ce qui conduit à penser que l'utilisation du traitement de texte doit prendre place à l'intérieur d'une didactique. Les enfants jeunes ou les scripteurs peu experts font essentiellement des corrections de surface et des interventions locales. Outre le niveau d'expertise, il semble que le type de texte influence le niveau d'intervention. Avec des textes descriptifs, Nicolet et al. (1992) obtiennent des interventions portant sur la structure du texte, avec déplacements de blocs. Les textes narratifs paraissent plus difficiles à traiter de ce point de vue par les élèves. Chez des élèves de 4e (Herbert, 1988) il est possible d'obtenir des transformations portant sur la cohérence textuelle et discursive.

L'ordinateur comme outil de production et création littéraire, dans une perspective d'articulation lecture-écriture. Les expérimentations dans ce domaine (Balpé, 1987 ; Stein, 1987) utilisent des logiciels qui mettent les élèves en situation de production (poèmes dans les travaux de J.P. Balpé, récits dans ceux de E. Stein) à partir de banques de données de structures aléatoires ou de structures de récit issues d'analyse d'œuvres littéraires. Ces expériences constituent une approche particulière de l'écriture et de la littérature. C'est dans cette même perspective que se situent les expériences d'écriture menées par C. Oriol-Boyer autour de l'utilisation de programmes permettant au scripteur de jouer sur ses propres textes ou ceux d'auteurs dans une perspective créatrice (Texte en Main, 1984-85). Le rôle de ces activités dans une didactique de l'écriture, plus précisément le niveau et le mode d'impact, en relation avec les autres tâches d'écriture, mériteraient sans doute d'être précisés.

Les formations en écriture para- ou post-scolaires

Les ateliers d'écriture, à destination de jeunes ou d'adultes, dans ou hors les murs de l'école, l'écriture en éducation de base ou dans la formation professionnelle initiale ou continue, constituent actuellement des lieux de foisonnement d'expérimentations. Dans ces divers lieux les expériences sont inspirées de principes assez proches. La recherche en est actuellement plus à une phase d'affinement de description des actions et de formalisation de celle-ci que d'évaluation proprement dite. Les expérimentations réalisées en marge de l'école — ou tout au moins des contraintes strictement liées aux programmes — ou en amont de celle-ci ont un rôle singulier à jouer pour une didactique de l'écrit, car elles sont des lieux privilégiés pour rappeler des objectifs majeurs oubliés par l'école en raison notamment du poids des traditions, ou pour pointer des priorités nouvelles liées à l'évolution des conditions et exigences professionnelles et sociales.

Sous une appellation unique, *les ateliers d'écriture* désignent des pratiques très diversifiées, quant aux principes et objectifs qui les sous-tendent et du point de vue des publics qu'ils visent (Boniface, 1992, 1994 ; Oriol-Boyer, 1992). Globalement les démarches peuvent être situées, ou tentent de se situer (Bing, 1976 ; André, 1989, 1995) entre deux pôles : celui de l'expression du sujet d'une part, celui de texte littéraire d'autre part. Les quelques recherches actuellement disponibles (Lafont, 1993 ; Maffre, 1988 ; Oriol-Boyer, 1989, 1990, 1992 ; Penloup, 1990 ; Rossignol, 1994) convergent sur cette catégorisation. Outre ces caractérisations globales, deux dimensions traversent les différentes tendances : une mise en œuvre raisonnée d'une articulation lecture-écriture d'une part, une interaction entre participants d'autre part. Il s'agit là de dimensions non spécifiques aux ateliers, et que nous avons évoquées ci-dessus à propos des recherches en milieu scolaire. Les quelques évaluations en terme d'effets sur les scripteurs portent sur le rapport à l'écriture, confirmant que l'atelier peut être un lieu privilégié d'élaboration de celui-ci (Rossignol, 1994). Une question qui reste sans réponse est celle des relations entre ces ateliers et les apprentissages scolaires. Cette même question pourrait d'ailleurs être posée à propos des activités de création littéraire sur ordinateur évoquées ci-dessus. Plus que le fréquent désintérêt des animateurs ou associations proposant des ateliers en milieu scolaire pour les tâches strictement scolaires, c'est sans doute l'absence de cadre théorique suffisant qui rend difficile la conceptualisation de cette articulation.

Dans le domaine de la didactique de l'écrit en éducation de base, la synthèse établie par V. Leclercq (1992) confirme que les années quatre-vingt voient le retour de l'écriture et souligne le rôle joué en cela par l'enrichissement de la problématique de l'illettrisme. Le déplacement de l'attention vers l'écriture correspond à l'intérêt porté à la question du rapport à l'écrit et aux représentations (cf. deuxième partie : approches psychosociologiques). Les recherches-actions menées (Delefosse, 1993 ; Fraenkel et al., 1985) auprès de publics adultes ou jeunes en situation d'insertion concluent principalement en terme d'effet sur le rapport à l'écrit. Dans ce domaine riche en innovations les recherches et évaluations sont rares.

POUR CONCLURE

Ce travail d'inventaire et caractérisation des recherches en didactique de l'écriture, éclairé par les apports des différentes sciences sociales concernées, appelle, plus qu'une conclusion, une invitation à poursuivre les investigations didactiques. Outre la collaboration entre didacticiens et chercheurs en sciences sociales, une mise en cohérence des différents chantiers didactiques paraît constituer un facteur important pour la progression de la recherche dans ce domaine.

Au fil du texte nous avons pointé l'absence ou le trop faible nombre d'investigations relatives à certains aspects : le contrôle moteur et postural par exemple, ou les interactions entre les représentations ou le rapport à l'écrit et les compétences proprement dites. Des données à grande échelle sur les pratiques réelles, pratiques au quotidien telles que la copie ou la prise de notes, mais aussi en terme de devoirs et préparations, en classe ou à la maison (Favre et Steffen, 1988), manquent également.

Nous avons aussi noté à plusieurs reprises que certaines avancées nécessitaient la mise en convergence de chantiers de recherche actuellement menés en parallèle. Par exemple les stratégies mises en œuvre lors de la révision de texte paraissent liées au type de texte, dont dépendent également les possibilités d'utilisation du traitement de texte. Nous avons également pointé que l'efficacité de l'utilisation par l'enseignant des relations entre élèves lors des tâches d'écriture pouvait dépendre de la nature de ces tâches, de leur niveau de difficulté et de structuration. Dans un autre domaine, nous avons souligné combien restait embryonnaire la mise en convergence des recherches psychosociologiques et anthropologiques d'une part, des expérimentations de terrain d'autre part, pour le développement d'une didactique qui prenne réellement en compte les dimensions sociale et culturelle des pratiques scripturales.

Ces quelques pistes ne sont que des suggestions. Nous laissons le soin au lecteur de trouver lui-même, à partir des travaux présentés, des pistes de recherches et d'expérimentations didactiques complémentaires et nouvelles. Tel était l'objectif de cette présentation des recherches actuelles dans les différentes sciences sociales qui, directement ou indirectement, contribuent à nourrir les interrogations relatives au mode d'accès du plus grand nombre à une écriture plus libre.

Christine Barré-De Miniac
Institut National de Recherche Pédagogique

NOTES

(1) Cette note doit beaucoup aux travaux et discussions du GERI (Groupe Européen de Recherche Inter-Universitaire) de l'INRP, coordonné par E. Bautier et moi-même. Sur le thème « *Usages et transmissions de l'écrit* » ce groupe développe une réflexion pluri-disciplinaire actuellement centrée sur l'écriture. Ses membres, E. Bautier, D. Blanc, J. Hébrard, M. Dabène, B. Lahire et Y. Reuter m'ont grandement facilité la recherche documentaire. Je remercie également P. Delcambre qui m'a aidée dans le repérage des travaux relatifs à l'écriture au travail.

(2) Institut National de Recherche Pédagogique-Université de Montréal. Banque de données consacrée aux recherches en didactique du français langue maternelle en France, *Belgique, Suisse et au Québec*. Pour accéder à la banque : 36 15 INRP, code DAFTEL.

BIBLIOGRAPHIE

ABASTADO C. (1979). — **Mythes et rituels de l'écriture**. *Bruxelles : Complexe.*

ACHARD P. (1988). — La spécificité de l'écrit est-elle *d'ordre linguistique ou discursif ? In : N. CATACH (ss* la dir.), **Pour une théorie de la langue écrite**. Paris : Ed. du CNRS.

AKRICH M. et BOULIER D. (1991). — Le mode d'emploi : genèse, forme et usage. In : D. CHEVALLIER (ss la dir.) **Savoir faire et pouvoir transmettre**. Paris : Ed. de la MSH, p. 113-133.

ALBERT J.P. (1993). — Écritures ordinaires de l'identité. In : M. CHAUDRON et F. de SINGLY, **Identité, lecture, écriture**. *Paris : Centre Georges Pompidou* /Bibliothèque publique d'information.

ANDRE A. (1989). — ***Babel heureuse. L'atelier d'écriture*** **au service de la création littéraire**. Lyon : Syros Alternative.

ANDRE A. (1995). — Écrire : le désir et la peur. In : C. BARRÉ-DE MINIAC et D. BOURGAIN (ss la dir.), **Écrire et faire écrire**. ENS de Fontenay-Saint Cloud, ouvrage hors collection des Cahiers de Fontenay.

ANIS J. (1988). — **L'écriture. Théories et description**. Paris-Bruxelles : Ed. Universitaires-De Boeck.

ANIS J. (1989). — De certains marqueurs graphiques dans un modèle linguistique de l'écrit. **DRLAV**, n° 41, Écrits *et formations, p. 33-52.*

ANIS J. (1993). — L'écriture à sa place. **LINX**, n° 28, p. 53-68.

ANIS J. (ss la dir.) (1983). — Le signifiant graphique. ***Langue Française***, *n° 59.*

ANIS J. (ss la dir.) (1992) La génération de textes. ***Langages***, *n° 106.*

ANIS J. et TEMPORAL N. (ss la dir.) (1990). — **Écriture** ***Informatique Pédagogies***. *Paris : MEN ; CNDP.* (Micro-savoirs Documents).

ANSTET M. *(1987).* — *Au service de qui ?* **Informations sociales**, Écrits professionnels, n° 7, p. 28-35.

ANZIEU D. *(1981).* — ***Le corps de l'œuvre***. *Paris :* Gallimard.

ANZIEU D. (1985). — **Du moi-peau au moi pensant**. *Paris : Dunod.*

Aster (1988). — **Les élèves et l'écriture en sciences**. *Paris : INRP.*

ASTOLFI J.P., PETERFALVI B. et VERIN A. (1991). — ***Compétences méthodologiques en sciences expérimentales***. Paris : INRP.

BACHMANN C. (1987). — *Écrit social, esprit spectral.* **Informations sociales**, Écrits professionnels, n° 7, p. 4-9.

BAIN D. (1987). — D'une typologie à une pédagogie du texte. In : CHISS et al. (ss la dir.), **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits**. Paris-Bruxelles : Éditions Universitaires-De Boeck.

BALPE J.P. (1987). — Aspects de la génération automatique des textes en langue maternelle. **Le Français Aujourd'hui**, n° 77, p. 65-70.

BARRE-DE MINIAC C. (1992). — Les enseignants et leur rapport à l'écriture. **Études de communication/Bulletin du CERTEIC**, n° 13, p. 99-113. Lille : *Université Charles de Gaulle-Lille 3.*

BARRE-DE MINIAC C. (1993). — L'écriture : une pratique *culturelle diversement investie. In : M. LEBRUN et M.C.* PARET (ss la dir.), **L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français. Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BARRE-DE MINIAC C. (1995). — **Genèse du rapport à l'écriture**. Lyon : Voies Livres.

BARRE-DE MINIAC C. (ss la dir.) (1996). — **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

BARRE-DE MINIAC C. et BOURGAIN D. (ss la dir.) (1994). — **Écrire et faire écrire**. École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud (ouvrage hors collection des *Cahiers de Fontenay*).

BARRE-DE MINIAC C., CROS F. et RUIZ J. (1993). — **Les *collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux* exigences scolaires**. Paris : INRP-ESF.

BARTON D. et IVANIC R. (eds) (1991). — **Writing in the community**. Londres : Sage publications.

BAUTIER E. (1989). — Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses. **Langage et société**, n° 47, p. 55-84.

BAUTIER E. (1995a). — Pratiques langagières et travail socio-cognitif. **Migrants-Formation**, Juin 95.

BAUTIER E. (1995b). — **Raisons langagières et raisons sociales**. Paris : L'Harmattan.

BAUTIER E., CHARLOT B. et ROCHEX J.Y. (1993). — **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : A. Colin.

BEREITER C. (1980). — Development in writing. In : L.W. GREGG et R. STEINBERG (Eds), **Cognitive processus in writing**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BEREITER C., BURTIS P.J. et SCARDAMALIA M. (1988). — Cognitive operations in constructing main points in written composition. **Journal of Memory and Language**, n° 27, p. 261-278.

BEREITER C. et SCARDAMALIA M. (1987). — **The psychology of written composition**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BESSE J.M. (1988). — **L'enfant et la construction de la langue écrite : une approche génétique**. Lyon : Voies Livres.

BESSE J.M. (1990). — L'enfant et la construction de la langue écrite. **Revue Française de Pédagogie**, n° 90, p. 17-22.

BESSE J.M. (1992). — L'écriture du prénom : apparence ou réalité d'une construction ? **Les dossiers de l'éducation**, n° 18, p. 13-34. (Toulouse : Presses Universitaires du Mirail)

BESSE J.M. (1995). — **L'écrit, l'école et l'illettrisme**. Paris : Magnard.

BESSE J.M. (ss la dir.) et ACLE (1994). — **Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycles 1 et 2**. Grenoble : CRDP (Cahiers du PsyEF ; n° 3).

BESSONAT D. (1995). — La prise de notes au collège. **Pratiques**, n° 86, p. 53-70.

BING E. (1976). — **...et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture).** — Paris : Éditions des femmes.

BINSSE T. et HEDOUX J. (1990). — Correspondances sociales et scolaires pour l'enseignement de la communication en collège. **Revue Française de Pédagogie**, n° 93, p. 63-74.

BLANC D. (1985). — Lecture, écriture et identité locale. Les almanachs patois en pays d'oc (1980-1940). **Terrain**, n° 5, p. 16-28.

BLANC D. (1987). — Le chiffre du destin. Le sort des vivants et le sort des morts dans les loteries de l'Europe du Sud. **Études Rurales**, p. 105-106 et 167-179.

BLANC D. (1993a). — Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes. In : D. FABRE (ss la dir.), **Écritures ordinaires**. Paris : Centre Georges Pompidou/BPI-POL.

BLANC D. (1993b). — L'esprit sans la lettre : la comptabilité des illettrés. In : B. FRAENKEL, **Illettrismes**, Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.

BLANC D. (1996). — Le temps des cahiers. L'écriture « non-scolaire » des filles à l'école. In : C. BARRÉ-DE MINIAC (ss la dir.), **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

BOISSINOT A. (1986). — La problématique des genres. **Le Français Aujourd'hui**, n° 79, p. 45-54.

BONIFACE C. (1992). — **Les ateliers d'écriture**. Paris : Retz.

BONIFACE C. (ss la dir.) (1994). — **Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Interventions et actes. Aix-en-Provence, Février 1993**. Paris : Retz.

BONNET C. (1994). — **Plume en main ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire**. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

BONNET C. et PIGUET A.M. (1993). — **Quand on apprend aux élèves à écrire des histoires. Deux points de vue complémentaires sur une expérience d'enseignement**. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

BONNOTTE K., KAIFER A., FAYOL M. et IDIAZABAL I. (1993). — Le fonctionnement adulte des formes verbales dans des récits en Français, en Castillan et en Euskara. **Langue Française**, n° 97, p. 81-101.

BOUCHARD P. (1978). — **Romanciers à 13 ans. Une expérience pédagogique originale dans un CES de Dieppe**. Paris : Denoël/Gonthier.

BOURDIEU P. (1992). — **Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire**. Paris : Ed. du Seuil.

BOURGAIN D. (1988). — **Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel**. Thèse d'État, Besançon.

BOURGAIN D. (1990a). — Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. **Langue Française**, n° 85, p. 82-101.

BOURGAIN D. (1990b). — Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. In : B. SCHNEUWLY, **Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVe colloque international de diactique du français langue maternelle**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BOURGAIN D. (1994). — Raisons et écriture. In : C. BARRÉ-DE MINIAC et D. BOURGAIN (ss la dir.), **Écrire et faire écrire**. École Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud : ouvrage hors collection des Cahiers de Fontenay.

BOUTET J. (1993). — Écrits au travail. In : B. Fraenkel, **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.

BOYER H. (1990). — Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. **Langue Française**, n° 85, p. 102-124.

BOYER H. et PEYTARD J. (ss la dir.) (1990). — Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques. **Langue Française**, n° 85.

BRACQUART S. (1992). — S'essayer à écrire pour apprendre à lire. **Recherches**, n° 17, p. 5-22.

BRASSART D.G. (1990). — Le développement des capacités discursives chez le jeune enfant de 8 à 12 ans. ***Revue Française de Pédagogie***, *n° 90, p. 31-41.*

BRASSART D.G. (1991). — Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle. **Repères**, n° 4, p. 93-110.

BREYER V. (1989). — **Lire et écrire au collège**. Lyon : Chronique sociale.

BRIGAUDIOT M. et EWALD H. (1990). — Construction du récit en section de petits. **Repères**, n° 2, p. 87-96.

BRONKART J.P. et al. (1985). — **Le fonctionnement des discours**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BROSSARD M. et al. (1996). — Rôle du contexte dans les écrits scolaires. Recherche sur les productions écrites d'élèves d'un lycée professionnel. In : C. BARRÉ-DE MINIAC, ***Vers une didactique de l'écriture. Pour une* approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

BRU M. (1990). — Apprendre à lire, à écrire, à compter... Quelles relations entre ces apprentissages instrumentaux ? In : J. FIJALKOW (ss la dir.), **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.

BRU M. (1991). — **Écrire pour apprendre à lire. Référence pour une pédagogie de la langue écrite au cycle des apprentissages.** Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

BUCHETON D. (1992). — ***Écriture, réécritures. Les récits* d'adolescents**. Université de Paris 5 : thèse de doctorat.

CADET C. (1992). — L'écriture de fiction dans les différents parcours de formation. **Spirale. Revue semestrielle de l'école normale de Lille**, n° 8, 137-163.

Cahiers de sémiotique textuelle (1985). — Récits de vie. *Modèles et écarts, n° 4.*

Cahiers de sémiotique textuelle (1986). — Récits de vie et institutions, n° 8-9.

Cahiers de sémiotique textuelle (1988). — Le récit d'enfance en question, n° 12.

Cahiers de sémiotique textuelle (1990). — La pratique du journal personnel, n° 17.

Cahiers du Réseau Langage et Travail (1993). — « Écrits au travail », n° 6. (Paris : CNRS).

Cahiers Pédagogiques (1991). — ZAKHARCHOUK, J.-M. *Apprendre à écrire de la maternelle à la terminale,* n° 267.

Cahiers Pédagogiques/CRAP (1993). — ZAKHARCHOUK J.-M. et GUICHET C (ss la dir.) « Écrire : un enjeu pour les enseignants ». Actes de l'Université d'été CRAP : « L'écriture comme outil professionnel pour les enseignants », numéro spécial.

CALLE-GRUBER M. et ROTHE A. (ss la dir.) (1989). — **Autobiographie et biographie. Colloque de Heidelberg**. Paris : Librairie A.G. Nizet.

CANVAT K. (1994). — La notion de genre à l'articulation de *la lecture et de l'écriture. In : Y. REUTER (ss la dir.),* **Les interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang.

CARASSUS E. (1980). — Recherche et fuite de l'identité dans l'écriture. In : TAP, P. **Identités collectives et changements sociaux**. Toulouse : Privat.

CASPARD P. (ss la dir.) (1990). — Travaux d'élèves. Pour *une histoire des performances* scolaires et de leur évaluation. 1720-1830. **Histoire de l'Éducation**, n° spécial, 46 (INRP).

CASPARD P. (ss la dir.) (1992). — Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances *scolaires et de leur évaluation.* XIXe-XXe siècles. **Histoire de l'Éducation**, n° spécial, 54. (INRP)

CATACH N. (1991). — Lectures et écritures : pluralité et unité. In : **Lecture. Les entretiens Nathan**. Paris : Nathan.

CATACH N. (ss la dir.) (1990). — **Pour une théorie de la *langue écrite***. *Paris : Éditions du CNRS.*

Cent actions parents-écoles (1995). — Rapport de recherche. Inspection académique des Bouches du Rhône-FAS-CNDP Migrants.

CERTEAU M. de (1990). — Chapitre X : l'économie scripturaire. In : **L'invention du quotidien. Tome 1 : arts de faire**. Paris : Gallimard, (Folio Essai) (ré-éd.), p. 195-224.

CHANQUOY L. (1991). — **Ponctuation et connecteurs. Acquisition et fonctionnement**. Dijon : Université de Bourgogne, thèse de doctorat.

CHANTRAINE O. et DELCAMBRE P. (1992). — Pratiques d'écriture et champs professionnels. Université Charles de Gaulle-Lille 3 : Études de communication/Bulletin du CERTEIC, n° 13.

CHAROLLES M. et PETITJEAN A. (ss la dir.) (1994). — **L'activité résumante**. Metz : CRESEF. (didactique des textes).

CHARTIER R. (1986). — ***Les pratiques de l'écrit, histoire* de la vie privée. Tome III : De la Renaissance aux Lumières**. Paris : Le Seuil, p. 113-161.

CHAUDRON M. et SINGLY F. de (ss la dir.) (1993). — **Identité, lecture, écriture**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.

CHAUVEAU G. (1991). — Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit. **Migrants-Formation**, n° 87, p. 22-45.

CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1989). — Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. **Psychologie Scolaire**, n° 68.

CHAUVEAU G., REMOND M. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1993). — **L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système écrit**. Paris : INRP-L'Harmattan.

CHERVEL A. (1977). — ***... et il fallut apprendre à écrire à* tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire**. Paris : Payot.

CHERVEL A. (1987). — Observation sur l'histoire de l'enseignement de la composition française. **Histoire de l'éducation**, n° 33, p. 21-34.

CHERVEL A. (1992a). — **L'enseignement du Français à l'École Élémentaire de la Révolution à nos jours. Tome 1 : 1791-1879.** Paris : INRP/Economica.

CHERVEL A. (1992b). — Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle. *Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles* et rectorales. **Histoire de l'éducation**, n° 54, p. 13-38.

CHERVEL A. (1995). — **L'enseignement du Français à l'École Élémentaire de la Révolution à nos jours. Tome 2 : 1880-1939.** Paris : INRP/Economica.

CHERVEL A. et MANESSE D. (1989a). — **La dictée : les français et l'orthographe : 1983-1987**. Paris : INRP-Calmann-Lévy.

CHERVEL A. et MANESSE D. (1989b). — **Comparaison de deux ensembles de dictées : 1973-1987 ; Méthodologie et résultats**. Paris : INRP (Rapports de recherches ; 1989/1).

CHISS J.P., LAURENT J.C., MEYER J.C., ROMIAN H. et SCHNEUWLY, B. (1987) (ss la dir.). — **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits**. Paris-Bruxelles : Éditions Universitaires-De Boeck.

CHRISTIN A.M. (1989a). — Espaces de la page. In : HAY L., REY A., NEEFS J., FERRER D., RABATE J.M., GAUDON J., CHRISTIN A.M. et ANIS J. (1989). **De la lettre au livre. Sémiotique des manuscrits littéraires**. Paris : Éd. du CNRS (Textes et manuscrits).

CHRISTIN A.M. (1991). — L'écriture (complément 1976-1987). — In : **Les sciences du langage en France au XXe siècle**. Deuxième édition revue et augmentée. Société d'études linguistiques et anthropologiques de France. Paris : Peeters/Selaf, p. 171-179.

CHRISTIN A.M. (1993). — « Écriture ». **Encyclopedia Universalis**, Tome 8, p. 910-916.

CHRISTIN A.M. (1995b). — **L'image écrite ou la déraison graphique**. Paris : Flammarion.

CHRISTIN A.M. (1996). — Les origines iconiques de l'écriture. In : C. BARRÉ-DE MINIAC, **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

CHRISTIN A.M. (ss la dir.) (1989b). — **Écritures III - Espaces de la lecture. Actes du colloque de la bibliothèque publique d'information et du centre d'étude de l'écriture**, (deuxième partie : idéographie et écriture phonétique). Paris : Université Paris VII

CLANCHE P. (1988). — **L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre**. Paris : Le Centurion.

COHEN R. (1987). — **Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).

COHEN R. (ss la dir.) (1992). — **Quand l'ordinateur parle...** Paris : PUF.

COMPAGNON A. (1980). — ***Nous, Michel de Montaigne***. Paris : Seuil.

CROS F. (ss la dir.) (1992). — Le mémoire professionnel. **Recherche et Formation**, n° 12 (INRP).

CRUMP T. (1995). — **Anthropologie des nombres. Savoir compter, culture et société**. Paris : Seuil.

DABENE M. (1987). — **L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle**. Bruxelles-Paris : De Boeck (Prismes-Éditions Universitaires).

DABENE M. (1990b). — Des écrits (extra) ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale. **Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)**, n° 3, p. 9-26.

DABENE M. (1990c). — Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation. **Éducation permanente**, n° 102, p. 13-19.

DABENE M. (1990d). — Écriture et société : quels types de diversification ? In : B. Schneuwly (ss la dir.), **Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVe colloque international de didactique du français langue maternelle**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

DABENE M. (1991). — La notion d'écrit ou le continuum scriptural. **Le Français Aujourd'hui**, n° 73, p. 25-35.

DABENE M. (1996). — Aspects socio-didactiques de l'acculturation à l'écrit. In : C. Barré-De Miniac (ss la dir.), **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

DABENE M. (ss la dir.) (1990a). — Des écrits extra (ordinaires). **Revue de linguistique et didactique des langues (LIDIL)**, n° 3. (Grenoble : Université Stendhal).

DARDY C. (1990). — **Identités de papier**. Paris : Lieu Commun.

DAVID J. (1994). — La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. **Repères**, n° 10, p. 3-12.

DELCAMBRE P. (1993). — **Séminaire « Écriture, écrits professionnels »**. Études de communication/Supplément 1993. Lille : Université Charles de Gaulle-Lille 3.

DELCAMBRE P. (1994). — Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion. **Éducation Permanente**, n° 120, p. 73-94.

DELFORCE B. (1985). — Approches didactiques de la production d'un écrit « fonctionnel » : les difficultés de la dissertation. **Pratiques**, n° 48, p. 35-52.

DENHIERE G. (1984). — **Il était une fois...** Lille : P.U.L.

DENHIERE G. et ROSSI J.P. (1991). — **Text and text processing**. Amsterdam : North Holland.

DERYCKE M. (1993). — L'illettrisme dans la batellerie. In : B. Fraenkel (ss la dir.), **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.

DETIENNE M. (ss. la dir.) Façons d'écrire, façons de penser (1990). — **Le Débat**, n° 12, p. 37-123

Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie (1989). — Paris : INRP.

DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). — **Lire et raisonner**. Toulouse : Privat.

Du brouillon au texte (1989). — **Recherches**, n° 11. (AFEF-Lille).

DUCANCEL G., ROMIAN H. et DJEBBOUR S. (1991). — **Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrit-orthographe au CE1**. Paris : INRP.

DUMONT M. et REVUZ C. (ss la dir.) (1994). — Écriture, travail, formation. ***Éducation Permanente***, n° 120.

DUMORTIER J.L. (1986). — **Écrire le récit**. Bruxelles : De Boek-Duculot

FABRE C. (1988). — L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écoliers. **Le Français Aujourd'hui**, n° 83, p. 47-52.

FABRE C. (1990). — **Les brouillons d'écoliers**. Grenoble : Cedilel/L'atelier du texte (CEDITEL).

FABRE C. (1994). — Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ? ». **Le Français Aujourd'hui**, n° 108.

FABRE D. (ss la dir.) (1993). — **Écritures ordinaires**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.

FAURE C., KEUSS P., LORETTE G. et VINTER A. (1994). — **Advances in handwriting and drawing : a multidisciplinary approach**. Paris : CNRS-Europia-TELECOM.

FAVRE B. et STEFFEN N. (1988). — **Tant qu'il y aura des devoirs**. Genève : Cahiers du service de la recherche sociologique, n° 25.

FAYOL M. (1983). — L'acquisition du récit : un bilan des recherches. **Revue Française de Pédagogie**, n° 62, p. 65-82.

FAYOL M. (1985). — **Le récit et sa construction**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

FAYOL M. (1987) (ss la dir.),. Vers une psycholinguistique textuelle génétique. l'acquisition du récit. In G. Piéraut-le-Bonniec, **Connaître et le dire**. Bruxelles : Mardaga.

FAYOL M. (1989). — Une approche psycholinguistique de la production. **Langue Française**, n° 81, p. 21-39.

FAYOL M. (1991). — From sentence production to text production. Investigating fundamental processes. **European Journal of Psychology of Education**, n° 6, p. 101-119.

FAYOL M. (1996). — Apprendre à produire des textes. Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : la production de récit. In : C. Barré-De Miniac (ss la dir.), **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

FAYOL M. et GOMBERT E. (1987). — Le retour de l'auteur sur son texte. **Repères**, n° 73, p. 85-96.

FAYOL M. et GOT C. (1991). — Automatisme et contrôle dans la production écrite. **L'année Psychologique**, n° 91, p.187-205.

FAYOL, M. et LETE, B. (1987). — Ponctuation et connecteurs. Une approche textuelle et génétique. **European Journal of Psychology of Education**, n° 2, p. 57-72.

FAYOL M. et MONTEIL J.M. (1988). — The notion of script. From general to developmental and social psychology. **CPC/European Bulletin of Cognitive Psychology**, n° 8.

FAYOL M. et SCHNEUWLY B. (1986). — Les problèmes de la mise en texte. In : J.L. CHISS, J.P. LAURENT, J.C. MEYER, H. ROMIAN et B. SCHNEUWLY (ss la dir.), **Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles : Duculot.

FERREIRO E. (1988). — L'écriture avant la lettre. In : H. SAINCLAIR (ss la dir.), **La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombre, rythme et mélodies**. Paris : PUF.

FERREIRO E. (1990). — **Apprendre le lire-écrire**. Lyon : Voies Livres, 40 (traduit de l'espagnol par M.H. LUIS).

FERREIRO E. et GOMEZ PALACIO M. (1988). — **Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?** Traduction dirigée par (+ introduction et annexes de) J.M. BESSE, M.M. de GAULMYN et D. GINET. Lyon : CRDP.

FIJALKOW J. (1994). — **L'entrée dans l'écrit**. Paris : Magnard.

FIJALKOW J. (1995). — **La copie de texte**. Lyon : Voies Livres.

FIJALKOW J. (ss la dir.) (1990). — **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.

FIJALKOW J. (ss la dir.) (1992). — Y a-t-il une psychogenèse de l'écrit ? **Les dossiers de l'éducation**, n° 18.

FLOWER L.S. et HAYES J.R. (1980). — The dynamics of composing : making plans auc juggling constraints. In : L.W. GREGG and E.R. STEINBERG (eds), ***Cognitive* processes in writing**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

FONTAINE M. (1992). — **Écrire en sciences pour apprendre conjointement les sciences et l'écriture**. Lille : UDREFF-IUFM Nord/Pas-de-Calais.

FOSSE-POLIAK C. (1993). — Écritures populaires. Note de recherche. **Politics**, n° 24, p. 168-189.

FRAENKEL B. (1991). — L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture. In : **Les entretiens Nathan**, p. 143-157.

FRAENKEL B. (1992). — **La signature. Genèse d'un signe**. Paris : Gallimard.

FRAENKEL B. (1993b). — Enquête sur les pratiques d'écriture en usine. In : B. Fraenkel (ss la dir.), **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.

FRAENKEL B. (ss la dir.) (1993a). — **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.

FRAENKEL B., FREGOSI D., BELOT B. et HEBERT F. (1985). — **Amélioration des compétences à l'écrit : *analyse des effets d'un atelier d'écriture***. Paris : Université René Descartes-Paris V ; Centre d'Éducation Permanente Internationale.

FROMENT M. (1988). — **Temps et dramatisation dans des récits écrits d'élèves de 5e**. Louvain-La-Neuve : Peeters.

FRUMHOLZ M. (1992). — **Écriture et orthophonie. Contribution à une réflexion sur le statut, le rôle et la formation des thérapeutes du langage**. Paris : Université Paris 3, Thèse de doctorat.

FURET F. et OZOUF J. (1977). — **Lire et écrire. Tome 1 : *L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules* Ferry**. Paris : Ed. de Minuit.

GAGNE G. et LAZURE R. (1984). — Deux décennies de recherche américaines en pédagogie de la langue maternelle. **Revue Française de Pédagogie**, n° 66, p. 69-98.

GAULMYN M.M. de et LUIS M.H. (1996). — Écriture du prénom et genèse du lire-écrire. In : C. BARRÉ-DE MINIAC, **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

GOLDENSTEIN J.P. (1988). — Écritures : modes d'emplois. Guide d'un petit voyage en écriture. **Études de linguistique appliquée**, n° 71, p. 101-112.

GOLDENSTEIN J.P. (1996). — Arrêts sur écritures. Une bibliographie commentée. In : C. BARRÉ-DE MINIAC (ss la dir.), **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

GOODY J. (1979). — **La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage**. Paris : Éditions de Minuit. (Le Sens Commun).

GOODY J. (1986). — **La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines**. Paris : Armand Colin.

GOODY J. (1994). — **Entre l'oralité et l'écriture**. Paris : PUF.

GOULD J.B. (1980). — *Experiments on composing letters* : some facts, some myths and some observations. In : L.W. Gregg et R. Steinberg (eds), **Cognitive processes in writing**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

GREGG L.W. et STEINBERG E.R. (eds) (1980). — **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

GRESILLON A. (1994). — **Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes**. Paris : PUF.

GUEUNIER N. (1994). — L'insécurité linguistique. Méthodologie et construction du concept. **Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain**, vol. 20, n° 1-2, p. 133-140.

GUIBERT R. (1989). — **Jeux énonciatifs-enjeux évaluatifs. Le rapport au texte d'étudiants-adultes**. Paris : EHESS, thèse de doctorat.

GUIBERT R. et JACOBI D. (ss la dir.) (1990). — Les adultes et l'écriture. **Éducation Permanente**, n° 102.

GUIGUE-DURNING M. (1995). — **Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs**. *Paris : L'Harmattan.*

GUITEL G. (1975). — **Histoire comparée des numérations écrites**. Paris : Flammarion.

HALTE J.F. (1987). — Écriture, littérature, formation. **Les cahiers du CRELEF**, n° 25.

HARDY M. et PLATONE F. (1994). — Pédagogie interactive de la langue écrite à l'école maternelle. In : INRP, **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP**. *Paris : INRP.*

HARRISON B.T. (1983). — **Learning through writing. Stages of growth in English**. Windsor, Berks : NFER-Nelson Publishing Company Ltd.

HAYES J.R. et FLOWER L. (1980). — *Identifying the organization of writing processes.* In : W. GREGG et E. STEIBERG, **Cognitive processes in writing**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

HAYES J.R. et FLOWER L. (1986). — Writing research and the writer. **American Psychologist**, n° 41, p. 1106-1113.

HAYES J.R., FLOWER L.S., SCHRIVER K., STRATMAN J. et CAREY, L. (1987). — Cognitive processes in revision. In : S. ROSENBERG (ed.), **Reading, writing and language learning advances in applied psycholinguistics**, vol. II. Cambridge : Cambridge University Press.

HEATH S.B. (1983). — **Ways with words : language, life and work in communities and classroom**. Cambridge : Cambridge University Press.

HEBERT M.M. (1985). — **L'utilisation du traitement de texte en milieux scolaires. Recension de quelques recherches américaines**. Québec : Centrale des bibliothèques EDUQ, Télé-université.

HEBERT M.M. (1988). — Pratique d'écriture et traitement *de texte. INRP : **Rencontres Pédagogiques**, n° 19,* p. 109-118.

HEBRARD J. et CHARTIER A.M. (1990). — La préhistoire d'une discipline scolaire : l'écriture. In : J. FIJALKOW (ss la dir.), **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.

HECAEN H. (1972). — **Introduction à la neuropsychologie**. Paris : Larousse (les agraphies : p. 36-41).

*HECAEN H. (1984). — **Les gauchers**. Paris : PUF.*

HILLOCKS G. (1986). — **Research on written composition : new directions for teaching**. Urbana, IL : ERIC and NCRE.

*IFRAH G. (1994). — **Histoire universelle des chiffres**.* Paris : Lafond.

INRP (1993) **Lecture/écriture. Des approches de recherche**. Paris : INRP.

*INRP (1994). — **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP**.* Paris : INRP.

JAFFRE J.P. (1991). — Compétences orthographiques et systèmes d'écriture. **Repères**, n° 4, p. 35-47.

JAFFRE J.P. (1992). — Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. **Langue Française**, n° 95, p. 27-48.

JAFFRE J.P. (1994). — Les écritures entre lecture et orthographe. *In : Y. REUTER, **Les interactions lecture-écriture**.* Berne : Peter Lang.

JAFFRE J.P. et DAVID J. (ss la dir.) (1993). — La genèse de l'écriture, systèmes et acquisitions. **Études de linguistique appliquée**, n° 91.

JOHANNOT Y. (1995). — **Illettrisme et rapport à l'écrit**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

JOLIBERT J. (1988). — **Former des enfants producteurs de textes**. *Paris : Hachette Ecoles.*

KATICIC R. (1988). — Quelques interrogations fondamentales en linguistique. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, n° 116, p. 255-262.

*KEMPF M. (1987). — **L'apprentissage de la lecture au cours préparatoire : conditions de son efficacité**.* Université de Strasbourg : Thèse de Sciences de l'éducation.

LAFONT, J. (1993). — **Les ateliers d'écriture de loisir pour adultes : intérêt et limites d'une pratique d'écriture**. Université de Tours : mémoire de D.E.A.

LAFONT R. (1984). — **Anthropologie de l'écriture**. Paris, Centre de Création Industrielle et Centre Georges Pompidou (Alors).

LAHIRE B. (1991). — Linguistique/écriture/pédagogie : champs de pertinence et transferts illégaux. **L'homme et la société**, n° 101, 3, p. 109-119.

LAHIRE B. (1992). — L'inégalité devant la culture écriture scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire. **Société Contemporaine**, n° 11, p. 171-191.

LAHIRE B. (1993a). — **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE B. (1993b). — **La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires**. Lille : Presses Universitaires de Lille.

LAHIRE B. (1993c). — Rapport au langage et apprentissage de la lecture et de l'écriture. **Recherche en éducation/Théorie et pratique**, Bruxelles, n° 13.

LAHIRE B. (1995a). — **Écritures domestiques. La domestication du domestique. Social science/Information sur les sciences sociales**. Londres : SAGE (à paraître).

LAHIRE B. (1995b). — **Tableaux de familles**. Paris : EHESS-Gallimard Le Seuil.

LARTIGUE R. (1988). — Qui écrit ? A qui ? Pourquoi faire ? Problèmes et apprentissages pragmatiques. **Rencontres Pédagogiques**, n° 19, p. 25-40.

LAUGAA M. (1986). — **La pensée du pseudonyme**. Paris : PUF.

LAVE J. (1988). — **Cognition in practice**. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge University Press.

LAZAR A. (ss la dir.) (1994). — **Démarches pour des modules de seconde et terminales professionnelles : langage, français, disciplines technologiques**. Paris : INRP, 2e éd. revue et augmentée.

Le Français Aujourd'hui (1986). — BOISSINOT, A. et CHISS, J.-L. (ss la dir.). — Classes de textes/textes en classe, n° 79.

Le Français Aujourd'hui (1987). — DURIEUX, V. et HUYNH, J. A. (ss la dir.). — « Y a-t-il un ordinateur dans la classe ? », n° 77.

Le Français Aujourd'hui (1991). — LE BOUFFANT, M. (ss la dir.) Concevoir écrire, n° 93.

Le Français Aujourd'hui (1994). — DAVID, J. et DELAS, D. (ss la dir.) Ecrire au brouillon, n° 108.

LECLERCQ V. (1992). — Didactique de l'écrit en éducation de base. La décennie 1980-1991. **Éducation Permanente**, n° 111, p. 189-204.

LECLERCQ V. (1994). — Procédures et fonctions des relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base. In : Y. REUTER (ss la dir.), **Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)**. Berne : Peter Lang.

LEJEUNE P. (1980). — **Je est un autre. l'autobiographie, de la littérature aux media**. Paris : Seuil.

LEJEUNE P. (1986). — **Moi aussi**. Paris : Seuil.

LEJEUNE P. (1989). — Le journal de Cécile. **Nouvelle revue de psychanalyse**, n° 40, p. 47-60.

LEJEUNE P. (1990). — **Cher cahier... Témoignages sur le journal personnel**. Paris : Gallimard.

LEJEUNE P. (1993). — **Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeunes filles**. Paris : Seuil.

Les Dossiers de l'Éducation (1991). — L'entrée dans l'écrit, n° 18.

LEVY R. (1985). — Scripta manent : la rédaction des procès-verbaux de police. **Sociologie du travail**, n° 4.

LEY P. (1993). — Statut de l'écrit et illettrisme chez les Tsiganes. In : B. FRAENKEL (ss la dir.), **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.

LOFTY J.S. (1992). — **Time to write. The influence of time and culture on learnin to write**. Albany : State University of New York Press.

LOURAU R. (1988). — **Le journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'implication**. Paris : Méridiens-Klincksieck.

LURCAT L. (1983). — Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. **Revue Française de Pédagogie**, n° 62, p. 65-82.

LURCAT L. (1985). — **L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire**. Paris : E.S.F.

MAFFRE A. (1988). — **Ateliers d'écriture**. Université de Provence : mémoire de D.E.A.

MAGA J.J. et MERON C. (1991). — Un défi dans le défi. **Le Français Aujourd'hui**, n° 93, p. 65-72.

MARCHESINI D. (1992). — **Il bisogno di scrivere. Usi della scrittura nell'Italia moderna**. Roma-Bari : Laterza.

MARTIN H.J. (1988). — **Histoire et pouvoir de l'écrit**. Paris : Librairie Académique Perrin.

MAYHER J.S., LESTER N. et PRADL G. (1983). — **Learning to write : writing to learn**. Upper Montclair : Boynton/Cook.

Mc CUTCHEN D. (1986). — Domain Knowledge and linguistic Knowledge in the development of writing ability. **Journal of Memory and Language**, n° 25, p. 431-444.

MICHONNEAU B. (1987). — Ordinateur et pédagogie du projet : un mariage réussi. **Le Français Aujourd'hui**, n° 77, p. 61-64.

Miroirs d'usine (1987). — **Annales « Économies Sociétés Civilisations »**, n° 5.

MOSENTHAL P., TAMOR L. et WALMSLEY S.A. (ss la dir.) (1983). — **Research on writing. Principles and methods**. New-York-Londres : Longman.

MOUVET B. (1990). — Organiser l'apprentissage de l'écriture à l'école maternelle. In : J. FIJALKOW (ss la dir.), **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.

NICOLET M., GENEVAY E. et GERVAIX P. (1992). — **Évaluation de l'efficacité du traitement de texte pour la production écrite**. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

NOEL-GAUDREAULT M. (1990). — Regards sur la construction du fictif au primaire. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 16, n° 3.

NOEL-GAUDREAULT, M. (1991). — Bilan des recherches en production écrite. **Études de linguistique appliquée**, n° 84, p. 7-46.

NONNON, E. (1995). — Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionelle : le mémoire des professeurs débutants. **Pratiques**, n° 86, p. 93-122.

NORTH S.M. (1987). — **The making of knowledge in composition : portrait of an emerging field**. Porsmouth : Boynton/Cook.

NYSTRAND M. (ss la dir.) (1982). — **What writers know ? The language, process, and structure of written discourse**. New York : Academic Press.

ODELL L., DIXIE G. et HERRINGTON A. (1983). — The discourse-based interview : a procedure for exploring the tacit knowledge of writers in non academic settings. In : P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (eds), **Research on writing. Principles and methods**. New York-Londres : Longman.

OLIVAUX R. (1988). — **Pédagogie de l'écriture et graphothérapie**. Paris : Masson.

ORIOL-BOYER C. (1989). — **L'écriture du texte : théorie, pratique, didactique**. Université Paris 8 : thèse de doctorat d'Etat.

ORIOL-BOYER C. (1993). — **Écrire pour lire**. Lyon : Voies livres.

ORIOL-BOYER C. (ss la dir.) (1990). — **La réécriture. Actes de l'Université d'Été. Cerisy-la-Salle (22-27 août 1988)**. *Grenoble : L'atelier du texte (CEDITEL).*

ORIOL-BOYER C. (ss la dir.) (1992). — **Ateliers d'écriture. Actes du colloque tenu à Cerisy-la-Salle du 23 juillet au 2 août 1983**. Grenoble : L'atelier du texte (CEDITEL)

PACHET P. (1992). — **Les baromètres de l'âme. Naissance du journal intime**. Paris : Hatier.

PARKER R.P. et GOODKIN,V. (1987). — **The consequences of writing : enhancing learning in the disciplines**. Portsmouth : Boynton/Cook.

PASTIAUX-THIRIAT G. (1990). — **Recherches en didactique des textes et documents. Belgique, France, Québec, Suisse**. Paris : INRP : (Rapports de recherches ; 2).

PASTIAUX-THIRIAT G. (1991). — Recherches en didactique des textes et documents. **Études de linguistique appliquée**, n° 84, p. 85-96.

PENE S. et DELCAMBRE P. (ss la dir.) (1995). — Pratiques d'écriture et champs professionnels (2). Petites fabriques d'auteur. **Études de communication/-Bulletin du CERTEIC**, *n° 16. (Lille : Université Charles de Gaulle-Lille 3).*

PENLOUP M.C. (1990). — **Les ateliers d'écriture : mythe ou réalité ?** Université de Rouen : mémoire de D.E.A.

PERROT M. et SOUDIERE M. de (ss la dir.) (1994). — **L'écriture des sciences de l'homme**. Paris : EHESS-Seuil. (Communication ; 58).

PETITJEAN A. (1985). — Apprentissage de l'écriture et travail en projet. **Études de linguistique appliquée**, n° 59.

PETRUCCI A. (1986). — **La scrittura. Ideologia et rappresentazione**. Turin : Einaudi.

PETRUCCI A. (1987). — **Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi**. Rome : Riuniti.

PETRUCCI A. (1988). — Pouvoir de l'écriture, pouvoir sur l'écriture dans la Renaissance italienne. **Annales « Économies Sociétés Civilisations »**, n° 4, p. 844.

PIOLAT A. et ROUSSEY J.Y. (1991). — Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. **European Journal of Psychology of Education**, 6, 2, p. 155-166.

PIOLAT A. et ROUSSEY J.Y. (1992). — Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive. **Langages**, n° 106, p. 106-125.

PLANE S. (1994). — Ordinateur et travail de réécriture. **Le Français Aujourd'hui**, n° 108, p. 50-59.

POMMIER G. (1993). — **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris : PUF.

PONTECORVO,C. (1990). — L'acquisition de l'écriture dans une perspective socio-génétique. In : J. FIJALKOW (ss la dir.), **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.

POUDER M.C. (1993). — Écrire à deux sur un ordinateur : temps et cultures à partager. In : M. LEBRUN et M.C. PARET (ss la dir.), **L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

POUDER M.C., TEMPORAL N. et ZWOBADA-ROSEL (1990). — Propos d'ordinateurs. In : B. SCHNEUWLY (ss la dir.), **Diversifier l'enseignement du français écrit**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pratiques (1981). — La rédaction ?, n° 29.

Pratiques (1985). — LECLAIRE-HALTE A. (ss la dir). Le texte de fiction, n° 47.

Pratiques (1986). — CHAROLLES M. (ss la dir.). Les activités rédactionnelles, n° 49.

Pratiques (1986). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Les textes explicatifs, n° 51.

Pratiques (1987). — REUTER Y. (ss la dir.). Mauvais genres, n° 54.

Pratiques (1987). — LANE P. (ss la dir.). Les types de textes, n° 56.

Pratiques (1987). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Les textes descriptifs, n° 55.

Pratiques (1988). — HALTE J.-F. (ss la dir.). Les discours explicatifs, n° 58.

Pratiques (1988). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Les genres du récit, n° 59.

Pratiques (1988). — REUTER Y. (ss la dir). Le personnage., n° 60.

Pratiques (1989) — HALTE J.-F. et REUTER Y. (ss la dir.). Ateliers d'écriture, n° 61.

Pratiques (1989). — COLTIER D. (ss la dir.). Paroles de personnages, n° 64.

Pratiques (1990). — CHAROLLES M. (ss la dir.). La dissertation, n° 68.

Pratiques (1990). — COLTIER D. (ss la dir.). Dialogues de romans, n° 65.

Pratiques (1990). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Didactique des genres, n° 66.

Pratiques (1990). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Pratiques des textes littéraires, n° 67.

Pratiques (1991). — SCHNEDECKER C. (ss la dir.). Le résumé de texte, n° 72.

Pratiques (1992). — MASSERON C. (ss la dir.). Apprendre à rédiger, n° 75.

Pratiques (1993). — MARTINEZ M.-L. et PETITJEAN A. (ss la dir.). Pratiques textuelles théâtrales, n° 74.

Pratiques (1993). — SCHNEDECKER C. (ss la dir.). Didactique du récit, n° 78.

Pratiques (1993). — SCHNEDECKER C. (ss la dir.). Le dossier et la note de synthèse, n° 79.

Pratiques (1995). — REUTER Y. (ss la dir.). Lecture/écriture, n° 86.

PURVES A.C. (1990). — **The scribal society : an essay on literacy and schooling in the information age**. Londres : Longman.

Rencontres pédagogiques (INRP) (1986). — LAZAR A. et HONVAULT R. (ss la dir.). Écrire au tertiaire. n° 10.

Rencontres pédagogiques (INRP) (1988). — DUCANCEL G. (ss la dir.). Problèmes d'écriture, n° 10.

Rencontres pédagogiques (INRP) (1993). — LARTIGUE R. (ss la dir.). Écrire en classe. Projets d'enseignement, n° 33.

Repères (1987). — HALTE J.-F. (ss la dir.). Discours explicatifs en classe. Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?, n° 72.

Repères (1988). — DUCANCEL G (ss la dir.). Orthographe : quels problèmes ?, n° 75.

Repères (1989). — DUCANCEL G. (ss la dir.). Projets d'enseignement des écrits, de la langue, n° 78.

Repères (1989). — HALTE J.-F. (ss la dir.). Le discours explicatif, genres et textes, n° 77.

Repères (1991). — JAFFRE J.-P. et ROMIAN H. (ss la dir.). Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, n° 4.

Repères (1994). — DAVID J. et SEGUY A. (ss la dir.). Ecrire, réécrire, n° 10.

RESNICK L. (1990). — Literacy in school and out. **Daedalus**, vol. 119, n° 2, p.169-187.

REUTER Y (1988). — L'importance du personnage, **Pratiques**, n° 60, p. 3-22.

REUTER Y. (1989). — L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. **Pratiques**, n° 62, p. 68-90.

REUTER Y. (ss la dir.) (1994). — **Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993).** Berne : Peter Lang.

REUTER Y. (1995). — Les relations lecture-écriture dans le champ de la didactique. **Pratiques**, n° 86, p. 5-26.

REVUE DU CENTRE DE RECHERCHE EN EDUCATION (1989). — L'écrit 1. **Revue du Centre de Recherche en Education.** (Université de Saint-Etienne)

RICARDOU J. (1978). — Écrire en classe. **Pratiques**, n° 20, p. 23-70.

ROBERT A., DURNERIN C. et CAPART D. (1992). — Apprendre à écrire en sciences à l'école et au collège. **Revue du Centre de Recherche en Éducation** (Université de Saint-Etienne), n° 1, p. 55-88.

ROGOVAS-CHAUVEAU E. et CHAUVEAU G. (1994). — L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle. In : INRP, **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP**. Paris : INRP.

ROMIAN H. (1979). — **Pour une pédagogie scientifique du français**. Paris : PUF.

ROMIAN H. (1994). — Contenus d'enseignement et réussite des élèves en lecture/production d'écrits (1970-1990). In : INRP, **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP**. Paris : INRP.

ROPE, F. (1991). — **Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle Tendances générales. Belgique, France, Québec, Suisse, 1970-1984**. Paris : INRP.

ROPE F. (1994). — Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. In : Y. Reuter (ss la dir.), **Les interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang.

ROSAT M.C., DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1991). — Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. **Repères**, n° 4.

ROSSIGNOL I. (1994). — **L'atelier d'écriture : histoire et évaluation. Analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives.** Université d'Aix-en-Provence : thèse de doctorat.

ROUSSEY J.Y. (1990). — Révision d'un texte écrit : rôle des connaissances relatives au schéma de texte. In : B. Schneuwly (ss la dir.), **Diversifier l'enseignement du français écrit**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

ROUSSEY J.Y. et PIOLAT A. (1991). — Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. **Repères**, n° 4, p. 79-91.

SAINCLAIR H. (ss la dir.) (1988). — **La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombre, rythme et mélodie**. Paris : PUF.

SCARDAMALIA M. et BEREITER C. (1986). — Research on written composition. In : M. Wittrock (ed.), **Handbook of research on teaching**. New York : Mac Millan.

SCHNEUWLY B. (1985). — La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In : B. Schneuwly et J.P. Bronkart, **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY B. (1987). — Quelle typologie de texte pour l'enseignement ? Une typologie des typologies. In : J.L. Chiss et al. (ss la dir.), **Enseigner/apprendre à produire des textes écrits**. Paris-Bruxelles : Editions Universitaires-De Boeck.

SCHNEUWLY B. (1988). — **Le langage écrit chez l'enfant**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY B. (1994). — Genre et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In : Y. Reuter (ss la dir.), **Les interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang.

SIBONY D. (1978). — **L'autre incastrable. Psychanalyse, écritures.** Paris : Seuil.

SQUILLACIOTTI M. (1992). — **Antropologia del numero**. Sienne : Faculté des Lettres.

STEIN E. (1987). — Roman. **Le Français Aujourd'hui**, n° 77, p. 71-74.

SUTTON C.R. (1989). — Writing and reading in science : the hidden messages. In : R. Millar (ed.), Doing science : images of science in education. Londres : Falmer Presse.

TEBEROSKY A. (1988). — La dictée et la rédaction de contes entre les enfants du même âge. **European Journal of Psychology of Education**, n° 3.

TEBEROSKY A. (1989). — **Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit. Une expérience d'enseignement-apprentissage**. Lyon : Voies Livres.

TEBEROSKY A. (1990). — Connaissance, activités de langage et alphabétisation. In : J. Fijalkow (ss la dir.), **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.

TEBEROSKY A., TOLCHINSKY L. et al. (1993). — Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu. **Études de linguistique appliquée**, n° 93, p. 49-60.

Texte En Main (1984-85). — Écriture et ordinateur, n° 3/4.

Texte En Main (1984a). — Écrire en atelier (I), n° 1.

Texte En Main (1984b). — Écrire en atelier (II), n° 2.

VECK B. et al. (1988). — **Production de sens : lire/écrire en classe de seconde**. Paris : INRP : (Rapports de Recherches ; 1).

VECK B. et al. (1990). — **Enseignement du français dans le second cycle. Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation**. Paris : INRP. (Rapports de Recherches ; 4).

VERIN A. (1988). — Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. **Aster**, n° 6, p. 15-46.

VERRET M. (1988). — **La culture ouvrière**. Saint-Sébastien : ACL.

VIOLLET C. (1994). — De la lecture de soi à la réécriture. **Le Français Aujourd'hui**, n° 108, p. 88-96.

VIOLLET C. (1996). — Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écritures. In : C. BARRÉ-DE MINIAC (ss la dir.). **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

ZESIGER P. (1995). — **Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale**. Paris : PUF.

NOTES CRITIQUES

BAUDOUX (Claudine). — **La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes ?** — Québec : Les Presses Inter universitaires, 1994.

La recherche en éducation en France s'est peu intéressée au phénomène de la baisse tendancielle du nombre de femmes chefs d'établissement depuis l'introduction de la mixité. Si le fait a été avéré (1), si certaines raisons ont été avancées, aucune recherche d'ensemble n'a encore permis d'établir une véritable explication. Un livre nous arrive du Québec qui, en étudiant les conditions d'accès des enseignants québecois aux postes de direction d'établissements d'enseignement primaire, secondaire et collégial, tente d'élaborer un système d'explication de ce phénomène. Certes, les structures du système scolaire québecois sont différentes des nôtres, et les procédures de recrutement des chefs d'établissement aussi ; cependant, pour qui voudrait s'attaquer à la question dans le champ français, cette recherche québecoise pourrait fournir des idées et des hypothèses suggestives.

Le livre rend compte en effet d'une recherche importante menée par une équipe de huit chercheurs. Le recueil de données comporte à la fois des documents historiques, des séries statistiques, un questionnaire de 184 items passé auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants et d'enseignantes du Québec (1 720 réponses) et d'un échantillon représentatif de directeurs et de directrices (1 152 réponses) et enfin un ensemble d'entretiens auprès de personnalités significatives et auprès de directrices (26) et de directeurs (6). Des annexes méthodologiques très importantes donnent des précisions très précieuses pour qui veut s'engager dans un processus de recherche.

Le livre se présente comme une série d'analyses, en quatre parties, de ces données complexes. La première partie est d'abord consacrée à l'établissement du fait statistique : entre 1958 et 1985, on assiste à une baisse constante de la proportion du personnel féminin de direction primaire et secondaire (de 50 % à 25 %, alors que les femmes représentent 67 % du corps enseignant). Au niveau du collégial, on observe aussi une baisse constante, avec des proportions très faibles (autour de 10 %). À l'heure actuelle, les chances des candidates à un poste de direction sont 8 fois moins élevées que celles des candidats (à niveaux égaux de formation et d'expérience).

La suite de la première partie procède à une analyse historique et institutionnelle de la mise en place de nouvelles fonctions de direction entre les années 60 et 70. Elle montre comment, dans le contexte des successives réformes du système scolaire québecois, les différents acteurs (le gouvernement, les syndicats, les commissions scolaires) ont participé au « travail social de définition et de délimitation qui a accompagné la formation du groupe (des directeurs d'école) et qui a contribué, en l'objectivant, à le mettre en mode du « cela va de soi » (p. 121). Or ce travail de définition a consisté, entre autres, à opposer la profession enseignante comme « féminine » à la profession de direction, comme « masculine » en mettant l'accent sur les aspects de la gestion traditionnellement considérés comme masculins (finances, organisation et problèmes techniques) au détriment des préoccupations habituellement reliées à la « féminité » (relations d'aide, communication et pédagogie) (p. 409).

La deuxième partie, qui étudie « l'entrée dans la carrière » commence par remettre en cause l'idée reçue selon laquelle les femmes, supposées moins ambitieuses, postuleraient moins que les hommes aux postes de direction. Le questionnaire montre au contraire qu'elles postulent autant que les hommes. Si elles sont moins nombreuses, c'est qu'elles sont victimes d'élimination et de discrimination au niveau de la présélection et de la sélection.

Cette partie analyse les biais qui aboutissent à cette discrimination des femmes. Certains critères, par exemple, sont définis à partir du référent masculin et représentent des qualités (sens de l'organisation, de la planification, esprit logique, capacité de synthèse, initiative, créativité, confiance en soi) qui sont supposées a priori faire défaut aux femmes ; inversement les qualités traditionnellement attribuées aux femmes (souplesse, empathie, implication) ne sont pas retenues ou sont considérées comme moins pertinentes (p. 215). Au secondaire, deux moments du processus de sélection désavantagent systématiquement les candidates par rapport aux candidats : le moment préalable à la candidature où les femmes sont beaucoup moins encouragées à se présenter que les hommes et le moment du choix ; que celui-ci se fasse par cooptation ou par comité de sélection, il est fait par une majorité masculine qui tend aux choix homosexués.

Cette partie permet d'élaborer la notion de « discrimination systémique », forme indirecte de discrimination qui affecte des groupes de personnes et non des individus, qui a une origine historique, qui renvoie à la persistance de préjugés et de stéréotypes et qui ne se discerne qu'a posteriori par l'examen des résultats ou des conséquences sur certains groupes de procédures ou de pratiques gouvernementales ou organisationnelles (p. 217). En éducation, la discrimination systémique prend deux formes : des jugements différenciés selon le sexe à partir du même critère (par exemple, le mariage, considéré comme un facteur positif de stabilité pour les hommes, et comme un critère négatif de non disponibilité pour les femmes) ; et — deuxième forme — le choix de critères qui constituent des barrières pour les candidates : le chapitre 7 qui examine le rôle des critères de formation et d'expérience dans le recrutement du personnel de direction montre que les enseignantes sont sous-scolarisées par rapport aux enseignants, mais ont davantage d'expérience. Or, pour la sélection, l'accent sera mis sur la scolarité et chaque fois que, au cours du temps, la moyenne des enseignantes atteint un certain niveau de scolarité, on assiste à une hausse des conditions d'admissibilité qui correspondent à celles que possèdent en moyenne, à ce moment-là, les enseignants. Cette modification des exigences en faveur des hommes est d'autant plus paradoxale qu'elle se produit en pleine période de féminisme militant (p. 400).

La troisième partie, intitulée « organisation et carrière », examine les stratégies des femmes en fonction des caractéristiques de l'organisation scolaire. Elle montre que l'existence d'un double système de légitimation, l'un officiel, l'autre officieux, non seulement entretient la rareté des femmes aux postes de décision, mais encore rend leur carrière particulièrement difficile et ingrate. Il semble que les candidates qui osent prendre l'initiative de poser leur candidature à un poste de direction suscitent la crainte chez les décideurs et ne sont pas choisies. L'ambition des femmes n'est acceptée que si elle est couverte de l'autorité de « mentors » (personnalités influentes), alors que les hommes n'ont pas besoin de tels appuis et peuvent afficher leur ambition personnelle sans être déconsidérés. D'autre part, les femmes sont exclues des réseaux informels d'information et elles doivent exercer des responsabilités dans divers types d'associations pour compenser les handicaps liés à leur sexe ; elles ont aussi l'impression qu'elles doivent montrer un niveau de compétence supérieur à celui des hommes en gestion et en administration pour être acceptées et reconnues dans les postes de direction.

Le chapitre X montre que toute organisation propose à ses membres un noyau symbolique imaginaire, à travers son fonctionnement, ses règles, ses us et coutumes, noyau constitué d'images de soi, des autres et de l'organisation, et des rapports entretenus entre ces divers éléments (p. 239). De ce point de vue, les établissements d'enseignement, bien que considérés comme mixtes, sont structurés à partir de la ségrégation des sexes et de la minoration des femmes aux postes de pouvoir. Divers tabous (tabou sur les responsabilités familiales, sur la prise de congé pour maladie dans la famille), des mythes (la méritocratie et la neutralité), des figures emblématiques (la mère ou Jeanne d'Arc), des rites d'initiation, qui jouent pour les femmes non seulement au début de la carrière, comme pour les hommes, mais tout au long, et les rites d'exclusion (les blagues, les allusions sexuelles, les plaisanteries sexistes, l'ironie plus ou moins lourde), contribuent à conforter la domination masculine dans le monde de l'éducation (p. 240).

La quatrième partie, « organisation et enjeux de genres », tend à montrer que la présence des femmes dans le monde scolaire reste marquée du sceau de la différence.

Les directrices dirigent des écoles avec des élèves plus jeunes, souffrant plus fréquemment de divers handicaps, elles sont consultées davantage de manière informelle que formelle et seraient davantage tenues de manifester leur allégeance par rapport aux autorités. Il existe une pratique implicite ou explicite qui consiste à vouloir mettre à la tête des établissements scolaires un « couple » père-mère ; mais cette pratique conduit le plus souvent à reconduire les places traditionnelles de sexe : les hommes sont directeurs, les femmes sont directrices-adjointes, chargées de la pédagogie.

Les directrices dont les compétences ne sont pas reconnues a priori se sentent obligées d'en faire davantage ; elles sont souvent contestées dans leur autorité, et ont tendance, pour compenser, à se centrer sur la tâche qu'elles ont à accomplir. Leur implication et leur détermination les aident à « faire leurs preuves » dans un environnement difficile. Mais paraxodalement, on leur reproche souvent une trop grande implication (p. 401).

Les directrices, en plus des exigences reliées au poste (exigences de compétences administratives, techniques et relationnelles), doivent se comporter « comme des femmes ». Les employeurs attendent d'elles des qualités liées à la sphère privée : patience, diplomatie, prévenance, apparence physique, comportement « maternel » — ce qui constitue des contraintes supplémentaires ou même restreint leur champ d'action (p. 401). Pour les directeurs, au contraire, l'évolution actuelle irait plutôt dans le sens d'une exigence de bisexualité (à l'autorité paternelle les hommes devraient joindre douceur et souplesse), exigence moins limitative dans le registre des comportements et plus conforme à l'organisation post-moderne (p. 322).

La conclusion rappelle le principal résultat de l'enquête : si « quelques femmes exceptionnelles traversent les nombreux obstacles structurels qui jalonnent leur route » (p. 398) pour accéder aux postes comportant un certain pouvoir, comme les postes de directrices et de cadres en éducation, « diverses expressions des rapports sociaux de sexe éloignent encore beaucoup de femmes » de ces postes.

Elle permet ensuite de synthétiser les différents types de stratégies auxquelles recourent les directrices et cadres féminines interrogées. Le premier type, ce sont les stratégies de survie : dénier la discrimination, refuser une analyse féministe de la situation, accepter de se conformer aux stéréotypes, se taire ou utiliser la ruse. Le deuxième type renvoie aux stratégies de compensation : « la plupart des directrices, ne pouvant influer fortement sur les contraintes structurelles et culturelles qui leur sont imposées, recourent au seul élément qu'elles peuvent changer : elles-mêmes. Elles mettent l'accent sur la compétence, transforment leurs centres d'intérêt ou recourent à l'humour » (p. 427). Enfin le dernier type regroupe les stratégies de mobilisation : les stratégies de confrontation étant impossibles, ce groupe se crée « dans certains interstices informels, une culture anti-machiste » (p. 430). Celle-ci peut prendre l'aspect du rappel de son autorité formelle par la directrice pour exiger la reconnaissance de sa légitimité, de la recherche de mentors et d'hommes sympathiques aux femmes, de la solidarité avec les autres femmes de l'organisation et enfin du soutien actif aux programmes politiques d'accès à l'égalité dans les postes de cadres en éducation.

Cette recherche se situe clairement à l'intérieur du paradigme des rapports sociaux de sexe : « le paradigme des rapports sociaux de sexe fournit à nos yeux l'explication la plus satisfaisante aux limites imposées aux femmes » (p. 418). Le principe posé est que « ce n'est pas parce que les femmes sont différentes qu'elles sont exclues du pouvoir, c'est parce qu'elles sont exclues du pouvoir qu'elles sont constituées comme différentes (genre) » (p. 398). Ce principe permet de remettre en question le caractère naturel de la masculinité du pouvoir et de considérer comme problématique la masculinisation des postes de direction en éducation. À partir de là, on peut étudier de quelle façon et selon quelle dynamique se fabrique et évolue la domination des hommes dans le secteur de l'éducation. Cette connaissance est la condition de la mise sur pied de programmes d'accès à l'égalité efficaces, sachant que « ce n'est pas la diminution des préjugés qui fera disparaître la discrimination mais l'éradication de la discrimination qui mettra un terme aux préjugés » (p. 433).

Comme le dit sa préface, rédigée par Jeanne Lapointe, ce livre est tissé de « recherches et réflexions patientes et fines ». On ne peut en effet que saluer la précision de cette recherche et la richesse des analyses auxquelles elle donne lieu. Même s'il arrive parfois que l'on se perde un peu dans les méandres des chapitres, avec un traitement qui peut paraître redondant des différents items du questionnaire, on peut apprécier l'extrême finesse de l'analyse de ces phénomènes de discrimination si complexes et d'autant plus feutrés qu'ils sont occultés sous l'apparente neutralité des règles administratives et des normes organisationnelles. Comme le dit la conclusion, il pourrait apporter des suggestions, à la fois théoriques et pratiques, à tous ceux qui s'intéressent aux phénomènes de ségrégation sexuelle, dans le secteur de l'éducation, et, plus généralement, dans tous les secteurs du marché du travail.

Nicole Mosconi
Université Paris X

NOTE

(1) Cf. l'article de Marlaine Cacouault-Bitaud « Le personnel de direction des établissements secondaires en France : la masculinisation des postes au cours des décennies de l'après-guerre. Approche statistique. Éléments d'interprétation », dans **Féminisation et masculinisation de la gestion,** Cahiers de recherche du GREMF, n° 29, C. Baudoux (dir.), Québec : Université Laval, GREMF, p. 143-164.

CHRISTENSEN (C. Roland), GARIN (David A.), SWEET (Ann). — **Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion.** — Bruxelles : De Boeck Université, 1994. — XXVI. — 312 p.

Voici un livre rare... puisqu'il traite de pédagogie universitaire ! Voici un livre réfléchi puisqu'il expose des pratiques pédagogiques expérimentées depuis les années 50. Voici un livre de pédagogie puisqu'il émane de professeurs d'université qui analysent leur propres pratiques d'enseignement. Voici un livre prestigieux puisqu'il émane d'enseignants de la plus célèbre université américaine, Harvard. Voici un livre étonnant puisqu'il réunit une foule de contributions d'enseignants de cette université uniquement autour d'une pratique pédagogique différente, l'enseignement par la discussion. Quel est donc leur propos ? Justifier la généralisation de l'enseignement par la discussion à tous les niveaux et dans toutes les disciplines, en se réclamant aussi bien de Socrate que des théories les plus récentes (neuropédagogie ou psychologie cognitive).

S'agit-il pour autant d'une véritable révolution ? Théoriquement parlant, non. En effet, ces auteurs, dont le moteur semble être Christensen, se réfèrent à la nécessité de contextualisation de tout apprentissage : apprendre consiste à élaborer un contexte d'apprentissage s'appuyant sur les connaissances et l'expérience des élèves et non plus exclusivement sur les critères de base d'une discipline ; apprendre consiste à acquérir et mettre en pratique des connaissances qui sont fondamentalement des actes sociaux ; apprendre consiste à assimiler des connaissances dans une situation qui permette leur application concrète. Bref, la théorie n'est pas vraiment nouvelle ; elle s'inscrit dans toute une tradition américaine (et autre) qui comprend aussi bien Whitehead et William James que Dewey. Par contre, la pratique à l'université, elle, mérite d'être relevée et soulignée. Depuis les années 50, dans cette université, la disposition frontale des classes a laissé place à une disposition en fer à cheval sur plusieurs niveaux. Depuis les années 60, la Harvard Business School utilise principalement comme mode pédagogique la méthode d'étude de cas.

Voici donc des enseignants du supérieur saisis par la pédagogie : « Pour nous, la pédagogie, qu'elle fasse appel à la discussion ou à d'autres méthodes, n'est pas affaire de don inné ni de sciences occultes : on peut l'analyser et l'évaluer objectivement. La différence entre un cours qui est bon et un autre qui est médiocre ne s'explique pas par la magie, mais par un ensemble de pratiques parfaitement identifiables. En revanche, nous continuons à croire qu'il ne sera jamais possible de codifier l'enseignement ni de le ramener à un livre de recettes de cuisine, car il s'agit d'une activité foncièrement humaine et, de ce fait, pleine d'aléas et de dilemmes non résolus. À l'école, on aura toujours la possibilité de porter un jugement » (p. XX-XXI). Durkheim, quand il avait défini la pédagogie comme une théorie pratique, n'avait-il pas vu particulièrement juste ?

Que trouve-t-on dans cet ouvrage aux multiples contributions ? Cinq parties. La première, *Enseigner et apprendre,* donne les fondements de l'apprentissage actif. Rappelant que, de la maternelle à l'université, 80 % des enseignants enseignent, c'est-à-dire font des cours, plusieurs auteurs vont rappeler les critiques cognitives, philosophiques et pragmatiques que l'on peut porter à la pédagogie traditionnelle. En même temps, ils explicitent les résistances politiques, épistémologiques et pratiques au changement. Il devient alors possible de présenter les fondements et les principes de l'apprentissage actif, de passer d'un discours des fondements à un discours de la méthode.

La deuxième partie, *Parcours personnels,* nous fait entrer dans le vécu professionnel quotidien de professeurs qui ont adopté la pédagogie de la discussion. On va ainsi accéder au journal de bord d'un professeur novice qui se lance dans l'étude de cas en économie. On prendra du plaisir à l'exposé des difficultés d'une enseignante d'informatique qui raconte sa première expérience pédagogique différente. On sera interrogé par le tournant que prend un professeur d'histologie en médecine qui, après quinze années d'enseignement magistral, décide de faire accéder à l'apprentissage. On sera impressionné enfin par le credo (rogérien, tout compte fait) de cet enseignant qui réfléchit sur sa pratique après quarante ans d'enseignement par la discussion.

La troisième partie, *Fondements,* est plus analytique. Il y est question de l'implicite et de l'explicite dans le contrat didactique, de l'écoute et de ses pathologies, et de ces trois compétences de base que sont l'art d'interroger, d'écouter et de répondre (le plus difficile étant de bien répondre, nous démontre-t-on). La quatrième partie, *Défis à relever,* est en quelque sorte un prolongement de la précédente puisqu'elle développe plusieurs points spécifiques : les formes de participation, la question de l'enseignement scientifique, l'intérêt de l'aide mutuelle à l'observation en classe, l'importance de la structuration temporelle en semestre, les étapes qui permettent d'accéder à une pensée autonome. Quant à la dernière partie, *Apprentissage de l'esprit critique,* elle analyse de façon à la fois très subtile et très ancrée dans la réalité trois facettes de cette pédagogie : le danger de trop savoir, la nécessité de l'influence exercée et enfin la gestion de l'équité et de l'objectivité, ce qui nous ramène à la prise en compte des limites et de la complexité.

Au total, on a bien affaire avec cet ouvrage à une pédagogie véritable et non simplement à des méthodes, des instruments ou des techniques. Toutes les facettes de la pédagogie sont abordées : moyens, fondements, formes différentes, analyses critiques. On en ressort avec le sentiment, traversé par l'analyse, que le dialogue décidément est vraiment difficile, délicat... et indispensable. La diversité de l'ouvrage ne nuit pas à sa cohérence, d'une part parce que l'objet unique, la pédagogie de la discussion, n'est jamais perdu de vue, d'autre part parce que les facettes de ces approches différentes fonctionnent comme un approfondissement permanent. À ce titre, la lecture est aisée et renouvelée, même si la typographie du texte lui-même pèche par manque de contraste. On aimerait maintenant un ouvrage de cette ampleur et de cette qualité sur le cours magistral. Mais il est vrai que dans ce dernier cas la pratique supplée à l'analyse. D'ailleurs on comprend à la lecture de ce livre que les enseignants enseignent car faire autrement se révèle vraiment très exigeant ! Bien des pédagogues sont là pour nous le rappeler. On pourra maintenant y ajouter Christensen et ses collègues.

Jean Houssaye
Université de Rouen

CLANCHÉ (Pierre), DEBARBIEUX (Éric), TESTANIÈRE (Jacques), (sous la dir. de). — **La perspective Freinet. Mises à jour et perspectives.** — Bordeaux : Presses universitaires, 1994. — 447 p.

Les Presses Universitaires de Bordeaux nous livrent, sous la direction de trois professeurs de Sciences de l'éducation de Bordeaux II, les actes d'un colloque tenu à Bordeaux en octobre 1990 sur la « Pédagogie Freinet ». Ce colloque faisait suite à une première rencontre, tenue également à Bordeaux en mars 1987, et dont les actes ont été publiés en 1989 sous le titre *Actualité de la pédagogie Freinet,* réédités en 1992, par les mêmes Presses Universitaires.

Le seul fait de telles publications montre, à l'évidence, que la pédagogie Freinet est toujours vivante et que, malgré les constatations faites par Patrick Boumard dans un centre de formation, il y a toujours en France un public enseignant intéressé par ces innovations pédagogiques du début de siècle. La persistance et la vie du mouvement Freinet suffiraient déjà à nous en convaincre.

Le colloque dont les contributions sont rapportées ici n'avait pas d'ailleurs la prétention de rappeler cette existence, mais d'approfondir une pédagogie toujours vivante à la lumière des apports contemporains des sciences de l'éducation. Trente-sept chercheurs et praticiens innovateurs ont apporté ici leurs contributions dans un livre de 447 pages à l'impression serrée et pas toujours facile à lire matériellement. C'est dire qu'il n'est ni dans mes possibilités, ni dans mes intentions de les résumer toutes. J'essaierai simplement de n'en pas trahir ni l'orientation, ni l'esprit. Les organisateurs ont regroupé les textes produits en une *introduction générale* (Avanzini, Hameline, Debarbieux, Charbonnel, Basterot, Barré), une première partie intitulée : *Démarches d'apprentissage* (Brousseau, Dumas, Gordan, Guérin, Régnier, Roussel, Sallaberry), une seconde partie : *Politique et histoire* (Guihaumé, Jeannel, Mougnotte, Portier, Renaud, Schlemminger), une troisième partie : *La langue, l'écrit, les technologies* (Bru, Clanché, Lafosse, Larossa Bondia, Miffre, Schneuwly), une quatrième partie : *Pédagogie Freinet et Formation* (Boumard, Malandin, Marchive, Pain, Tsoukala), une cinquième partie : *Pédagogie Freinet pédagogie internationale* (Minuth, Ribeiro, Sato), et une sixième partie : *La pédagogie Freinet dans la cité* (Descottes, Houssaye, Peyronie et Testanière).

Cette organisation de l'ouvrage est naturellement critiquable, compte tenu de la diversité des auteurs et de leurs cultures. Pour ma part je tiendrais compte plus volontiers de l'orientation des apports que des thématiques apparemment traitées. De ce point de vue, il me paraît possible de regrouper ces contributions, souvent très denses, en quatre groupes.

Dans un premier ensemble, je placerais des études historiques permettant d'éclairer la pédagogie Freinet dans son émergence temporelle. On remarquera les descriptifs vécus de Michel Barré et de Henri Portier, et les études permettant de situer Freinet par rapport aux « mouvements d'Éducation Nouvelle » de son époque, en particulier la remarquable étude de Daniel Hameline sur les rapports de Freinet et de Ferrière. Dans la même veine on notera l'étude de Claude Malandain ou celle de Jean Houssaye.

Un deuxième ensemble décrit les prolongements possibles actuellement des techniques de communication par l'usage de l'ordinateur (Alex Lafosse).

Mais la quasi-totalité de l'ouvrage traite des techniques pédagogiques et de leur fondement scientifique, revisitées à la lumière des connaissances actuelles. Le « tâtonnement expérimental » et la « communication » sont au cœur des réflexions dans un souci d'approfondissement scientifique qui conduit parfois explicitement à une remise en cause des explications et même des techniques (G. Dumas). On notera parmi d'autres, les apports de Brousseau et de Regnier sur l'apprentissage en mathématiques, de Giordan sur l'enseignement des sciences, de Bru, Clanché, Larossa Bondia, Schneuwly sur l'apprentissage de l'écrit, de Schlemminger sur l'apprentissage des langues vivantes. Des comparaisons très intéressantes sont ainsi apportées sur les convergences et les différences avec des auteurs consacrés comme Wittgenstein, Vygotsky, Piaget, Bachelard, etc.

Enfin, un quatrième ensemble pourrait regrouper les communications portant sur l'usage actuel de la pédagogie Freinet et les déformations et interprétations qu'elle a pu subir dans cette « récupération » officielle ou spontanée, inconsciente de ses sources.

Cette publication est donc d'une indéniable richesse et d'une grande qualité par la compétence des intervenants.

Pourtant, lecture faite, cet ensemble ne laisse pas de faire naître quelques interrogations.

Mis à part les textes de portée historique, le parti d'approfondissement de la plupart des auteurs pose à mes yeux quelques problèmes.

En premier lieu, la plupart partent d'une évidence intuitive non justifiée : les techniques Freinet sont valables et les connaissances scientifiques contemporaines permettent d'en montrer le bien-fondé et d'en approfondir les conditions d'exercice. Ce qui est en cause finalement ici n'est pas la technique même, mais les justifications que Freinet a pu en donner dans ses ouvrages à portée théo-

rique. Quand une critique apparaît, elle porte sur l'inadéquation du « tâtonnement expérimental » ou de la « communication » pour obtenir certains objectifs cognitifs où la part du maître et de l'enseignement classique paraît indispensable. De ce point de vue l'analyse que fait Nanine Charbonnel des textes mêmes de Freinet est éclairante. Si les *Dits de Mathieu* appartiennent naturellement au praticien qui cherche à faire comprendre ses techniques et à y faire adhérer, il n'en est pas de même dans les essais de théorisation, présents par exemple dans l'*Essai de psychologie sensible*. Il y a là glissement implicite et inconscient de la technique à une interprétation idéologique non fondée. Freinet lui-même n'a-t-il pas été suffisamment attentif à ce glissement scientifiquement injustifié, où il manifeste plus ses partis pris philosophiques que l'explication rationnelle de ses techniques ? D'ailleurs n'a-t-il pas sans cesse affirmé qu'il s'agissait pour lui de « techniques de vie » et, partant, est-il justifié de chercher un fondement rationnel dans ces techniques indépendamment des choix philosophiques et politiques qui les inspirent ?

Et c'est là peut-être l'insuffisance de ce recueil. Une mise à jour des techniques Freinet me paraît impossible sans une explicitation des choix philosophiques et politiques de l'auteur. Cette interrogation est posée par Guy Avanzini en introduction et Jacques Testanière y répond en quelque sorte en conclusion. Mais on aurait aimé voir poser le problème, à mes yeux fondamental : une pédagogie « prolétarienne » est elle encore possible, en France, aujourd'hui et à quelles conditions ? Alain Mougnotte a, en quelque sorte, répondu par la négative en cherchant dans Freinet une éducation « au politique » qu'il n'y a point trouvée puisqu'il s'agissait, à l'évidence, d'une éducation politique. Et, d'une façon plus générale, peut-on aujourd'hui comme hier dissocier les méthodes actives d'un choix politique de développement de l'esprit critique et de valorisation du travail productif ? La pédagogie Freinet n'aurait-elle pas vieilli sous la montée en puissance d'un Libéralisme où le souci de la rentabilité économique et monétaire fait disparaître, pour le grand nombre, la valeur du travail créateur. Et ne trouvons-nous pas ici la raison profonde des résistances à l'évolution des méthodes et à la prise en compte des qualités individuelles et des exigences éthiques de la socialisation ?

Puis-je suggérer au CIRFEM l'organisation d'un colloque sur ce thème, au moment où l'on s'apprête à célébrer le centenaire de la naissance de Célestin Freinet ?

Louis Legrand

Professeur émérite de Sciences de l'Éducation

Université Strasbourg I

COHEN (Elizabeth G.). — **Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.** — Traduction de F. Ouellet. — Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1994. — 208 p.

On saura gré à F. Ouellet, spécialiste de la formation à l'interculturel à l'Université de Sherbrooke (Canada), d'avoir mis à la disposition du public francophone la deuxième édition de ce livre d'E. Cohen, professeur à Stanford University. Il est le fruit d'une longue pratique articulée à des recherches portant sur l'apprentissage en équipe et la gestion du travail de groupe dans les classes hétérogènes sur les plans scolaire et linguistique. La méthode mise au point répond aux préoccupations de l'auteur, et de nombre d'enseignants avec elle, qui ont vérifié à quel point la pédagogie directive classique, fondée sur l'enseignement magistral et l'incitation à la compétition, peut accentuer les écarts de réussite entre des élèves qui maîtrisent inégalement la langue, les matières et, de façon générale, la culture scolaires : autrement dit ceux appartenant à des classes socio-économiques ainsi qu'à des majorités et minorités ethnoculturelles différentes et de statut inégal.

De ce point de vue, on a pu constater combien ces inégalités s'atténuaient par la mise en pratique d'un modèle d'apprentissage interactionniste entre pairs distribués en petits groupes soigneusement constitués. Ce résultat, comme l'indique Michel Page dans la préface de l'ouvrage, est dû à l'amélioration sur les deux dimensions principales de la formation : la maîtrise cognitive des savoirs et celle de la relation sociale harmonieuse.

Mais cela ne se fait pas tout seul : l'interaction spontanée entre des enfants peut déboucher sur des conséquences très négatives si l'enseignant, tout en se tenant à l'écart, ne sait pas repérer la multitude des « pièges » que recèle le travail en groupe et les déjouer grâce à une formation complexe qu'il lui faut acquérir. Ce qui demande la fine connaissance de la diversité des processus psychosociologiques mis en jeu.

C'est l'exposé détaillé de ces processus et des moyens à mettre en œuvre pour réguler ces groupes que nous fournit E. Cohen, avec la sûreté que lui valent sa longue expérience fécondée par ses acquisitions théoriques ainsi que la confiance qu'elle tire des apports de tous ceux qui ont pratiqué sa méthode.

C. Camilleri

Université Paris V

DAJEZ (Frédéric). — **Les origines de l'école maternelle** — Paris : Presses Universitaires de France, 1994. — 185 p.

Les publications de sciences sociales consacrées à l'histoire de l'école maternelle et de ses antécédents ne sont pas légion. Aussi doit-on être particulièrement attentif à la publication de cet ouvrage qui porte essentiellement sur les salles d'asile qui sont à l'origine de nos actuelles écoles maternelles (le changement de nom a été officiellement adopté en 1881-1882). Pour Frédéric Dajez, il s'agit de repérer « la naissance des principes modernes d'éducation collective des petits », plus exactement « l'invention des fondements politiques et pédagogiques » de leur scolarisation. L'auteur s'attache donc à l'analyse de ces « ruptures » qui permirent la reconnaissance de la validité d'une éducation du jeune enfant en dehors du cadre familial, à partir de la fin du XVIIIe siècle, et surtout tout au long du XIXe siècle, où les premiers textes officiels sur la salle d'asile furent publiés. Le propos s'appuie donc sur une large documentation qui inclut, outre les textes officiels, les ouvrages de l'époque, les revues (par exemple, *L'ami de l'enfance*), la documentation des Archives Nationales (1).

Pour restituer la nouveauté de la scolarisation de la petite enfance, Frédéric Dajez rappelle tout d'abord les anciens modes de garde dont le principe fondamental est celui de la protection familiale et, plus exactement, maternelle. Mais un tel principe s'accommode fort bien d'une délégation de la garde à d'autres personnes que la mère : la garde nourricière devient ainsi une véritable activité économique, surtout au XVIIIe siècle. L'initiative familiale et, par conséquent, privée est donc préservée, ce qui n'exclut pas que les pouvoirs publics aient cherché à réglementer la garde, par exemple en se chargeant du recrutement des nourrices pour enfants pauvres et en garantissant leur rémunération. Bien que la présence de certains enfants de moins de 6 ans dans les écoles rurales de filles soit attestée au cours de la même période, l'antinomie entre une éducation nécessairement privée du jeune enfant et l'idée d'une instruction publique pour les plus grands subsiste, même chez les penseurs révolutionnaires, comme dans le rapport de Talleyrand à l'Assemblée Nationale en 1791, où l'âge de l'instruction publique est fixé à 6 ou 7 ans. Par conséquent, la possibilité d'une scolarisation de la petite enfance requiert une transformation de sa représentation par les adultes. Il faut que « le jeune enfant soit conçu comme un être à la fois éducable et scolarisable » et, de plus, qu'il soit reconnu susceptible de fréquenter des « appareils collectifs spécialisés ».

Les précurseurs de ces nouveaux modes de garde sont des personnes qui explorent, selon l'expression de Dajez, les « terres de l'utopie ». Presque au même moment, à savoir à la fin du XVIIIe siècle, apparaissent les expériences novatrices de l'*infant school* en Écosse (école de New-Lanarck, créée par l'industriel Robert Owen) et des petites écoles à tricoter en France (créées par le pasteur Oberlin dans une vallée des Vosges). Les fondations des salles d'asile sont établies plus tardivement et plus durablement par des notables qui se réfèrent plus à l'expérience des *infant schools*, qui s'est développée, qu'à celle des écoles à tricoter, qui n'ont pas de lendemain immédiat. Ils partagent un idéal de « régénération du pauvre » et, à travers la scolarisation des jeunes enfants de milieu ouvrier dans les salles d'asile, ils cherchent à la fois à permettre le travail féminin et à assurer la protection du jeune enfant. L'idéologie philanthropique prend ainsi la place du classique discours de charité, car il ne s'agit pas de se substituer aux familles mais de maintenir les liens familiaux : de la sorte, l'accueil assuré par l'asile pour jeunes enfants ne ressemble plus à l'ancien secours hospitalier pour les enfants indigents, car l'enfant pauvre est désormais destiné à rester la nuit avec sa mère et les sociétés de secours à domicile interviennent au niveau des familles elles-mêmes. « L'asile, espace de protection, rend l'enfant pauvre à sa mère ».

De telles intentions, pour novatrices qu'elles soient, resteraient toutefois peu convaincantes si elles ne débouchaient sur la définition et la mise en œuvre d'un programme pédagogique original pour la petite enfance. À cet égard, Dajez insiste à juste titre sur l'ouvrage à succès de Jean Denys Cochin, maire du XIIe arrondissement de Paris, *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile* (1re édition en 1833, et plusieurs rééditions). Car, à côté du discours philanthropique de justification idéologique de l'institution (l'asile, c'est la nouvelle liberté des mères ouvrières...d'aller au travail !), Cochin présente un véritable curriculum scolaire, présentant les savoirs légitimes pour le jeune âge et les exercices appropriés. Ce type de scolarisation dans des locaux spécifiques est une préparation à la fois à la scolarisation élémentaire ultérieure et à la future vie de travailleur que connaîtra le jeune enfant pauvre : une scolarisation précoce qui est destinée à procurer une « instruction accélérée et simplifiée ». Le programme est fortement marqué par l'enseignement moral et religieux mais aussi par le souci d'alphabétisation (épellation des lettres, assemblage de lettres et de syllabes, etc.). De manière générale, il s'agit de fournir de « bonnes habitudes » à travers une multitude de petits exercices.

Mais c'est surtout par sa « méthode » (le mot a d'ailleurs pris une valeur en soi) que la pédagogie de la salle d'asile s'est fait connaître. Sa description a été

maintes et maintes fois reprise, y compris dans les textes officiels de l'époque, puis vivement prise à partie par les pédagogues républicains de la fin du XIXe siècle. Le mérite de Dajez est à nouveau d'en dégager la nouveauté. Certes, l'image d'une mécanique réglée, utilisée par Cochin, fait inévitablement penser à un asservissement des jeunes enfants de travailleurs, mais elle se traduit en réalité par une manière de structurer le temps pédagogique, de concevoir le déroulement des activités comme « une succession rapide de séquences fortement contrastées » afin que l'attention des enfants soit maintenue. Elle implique aussi une organisation de l'espace qui doit permettre, d'une part, les mouvements ordonnés des enfants aux gradins (le nombre de enfants peut dépasser la centaine), d'autre part, les exercices aux cercles où les enfants sont divisés en plusieurs groupes sous la responsabilité de « moniteurs », qui sont des enfants les plus âgés. Il est vrai que la pédagogie pratiquée est « litanique » et procède souvent par répétition de formules mais elle n'en dessine pas moins « une nouvelle période de la modernité éducative, adaptée à un enseignement de masse, à une démultiplication des apprentissages qui rompt définitivement avec les temps morts et les désordres des pédagogies individuelles ». Concrètement, les salles d'asile ont ainsi contribué au développement de l'usage de matériels pédagogiques tels que les tableaux de lettres ou de chiffres, les bouliers compteurs.

Un autre chapitre détaille l'évolution des tutelles qui se sont successivement exercées sur la salle d'asile tout au long du XIXe siècle : tutelle mondaine des comités de dames patronnesses, tutelle hospitalière de la surveillance des hospices, tutelle de l'instruction publique enfin. Sans insister sur cet aspect de l'histoire institutionnelle des salles d'asile, mentionnons la question intéressante de la présence des hommes : ce sont souvent d'anciens maîtres d'école qui dirigent des salles d'asile et certains auteurs défendent l'idée qu'une direction masculine est préférable à une direction féminine, car elle allie autorité et bonté. Or, à partir de 1855, les femmes sont seules autorisées à y exercer. On peut alors penser que se met en place une identité professionnelle de surveillante d'asile (ou de directrice) et que s'amorce ici un métier féminin spécifique.

De la salle d'asile à l'école maternelle, il y a plus qu'un passage : de nouvelles ruptures. Pas seulement parce que le changement de nom vise à inscrire l'institution dans le cadre de l'école républicaine ouverte à tous mais aussi par la mise en œuvre de multiples réformes qui modifient les tutelles, les personnels en place et la pédagogie. Citons par exemple le rôle joué par ces agents de l'État que sont les inspectrices, à la place des dames patronnesses ; l'assimilation progressive des surveillantes, devenues institutrices et directrices, au personnel de l'école primaire ; l'instauration d'un nouveau programme pédagogique pour lequel œuvre de manière pugnace l'inspectrice générale Pauline Kergomard, amie de Ferdinand Buisson. C'est elle qui porte l'estocade contre la méthode des salles d'asile qui ne sont à ses yeux que des petites casernes ou des petites Sorbonne. L'activité pédagogique de la maternelle doit reposer sur une vision du développement psychologique de l'enfant qui implique une acceptation de sa maturation. « L'enseignement de la maternelle ne sera plus réduction allégée des exercices du primaire ; il sera lente préparation, qui passe par le jeu et l'exercice physique, l'utilisation de sens, le maniement d'objets, plus que par l'étude prématurée et les leçons ». Si « leçons » il y a, ce sont des « leçons de choses » reposant sur des réalités accessibles aux enfants et qui font l'objet de « causeries familières ». Des mesures concrètes accompagnent les programmes républicains, au premier rang desquels la division de la maternelle en deux sections selon l'âge des enfants, la suppression des jeunes moniteurs, le réaménagement de l'espace (suppression progressive du fameux gradin), l'apport de matériel. Quel bilan en tirer ? Que « l'école des petits est désormais capable de gérer les enfants non plus seulement comme masse mais comme un collectif différencié ».

C'est justement sur cette question de la rupture par rapport à l'ancienne salle d'asile que nous sommes tentés d'apporter quelques nuances dans le propos de l'auteur. Le discours républicain de l'époque insiste sur l'extension souhaitable du public d'enfants reçus dans la maternelle aux catégories sociales plus élevées. Comme le formule Kergomard, la nouvelle école ne doit plus ni humilier le pauvre, ni faire horreur au riche ; elle doit être l'occasion d'une « fusion » des classes sociales. Or, il nous semble que Dajez fait trop bon cas de ce discours volontariste. Il ajoute même que la petite bourgeoisie de l'époque doit renoncer à entretenir une domesticité à domicile. Les travaux disponibles ne confirment pourtant pas cette vision : les années 1900, tout au moins à Paris, connaissent une utilisation très importante de « bonnes » aussi bien dans les familles de la haute bourgeoisie que dans celles de la petite bourgeoisie. Certes, les premières sont en mesure d'assurer le logement de la domesticité, ce qui n'est pas le cas des secondes, mais celles-ci avaient aussi recours, à la journée, à du personnel domestique, par exemple pour s'occuper des jeunes enfants. D'autre part, la réalité de la fréquentation ne se conforme pas de manière aussi rapide aux souhaits des républicains et si, pour Dajez, le modèle d'enfant n'est plus celui de la classe indigente des villes mais plutôt celui des classes moyennes, le public effectivement reçu est resté très longtemps de même type que celui de la salle d'asile, c'est-à-dire un public essentiellement populaire. À tel point que dans des écrits un peu plus tar-

difs (au début des années 1900), les représentants de l'Instruction Publique ont à nouveau mis en valeur des objectifs de scolarisation nettement orientés vers un public populaire (l'école maternelle comme refuge hygiénique). Quoi qu'il en soit de ce débat, nous avons affaire ici, indéniablement, à une contribution importante à l'histoire de l'école maternelle française (2).

Éric Plaisance
Université Paris V

NOTES

(1) On doit noter aussi la publication relativement récente de deux ouvrages importants consacrés à la politique de la petite enfance, de la part de deux démographes : Catherine Rollet-Échalier, *La politique de la petite enfance sous la IIIe République*, Paris, INED-PUF, 1990. Alain Norvez, *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*, Paris, INED-PUF, 1990.

(2) Une thèse récente éclaire cette histoire sous un autre angle : Loïc Chalmel, *La petite enfance dans l'école. L'origine piétiste-morave de l'école maternelle française*, Thèse de doctorat européen en sciences de l'éducation, Université de Rouen, janvier 1995.

FERRY (Gilles). — **Partance. — Suivi d'une étude de Daniel Hameline : Histoires de vie, formation et pratique littéraire.** — Paris : L'Harmattan, 1994. — 295 p.

La collection **Savoir et formation** que dirigent Jacky Beillerot et Michel Gault accueille avec ce texte de Gilles Ferry un ouvrage qui, à première vue, ne cadre pas exactement avec son objectif. Mais on comprend vite que se trouve reconnu par là l'intérêt d'un livre qui contient quelque chose qui ressemble à un récit de formation, au sens par exemple, des romans d'apprentissage comme le *Wilhem Meister* de Goethe. Récit qui s'apparente à des « mémoires d'enfance et de jeunesse » : « J'ai dix ans. Je n'ai presque plus peur de la nuit... J'aime à penser à la vie, à tout ce qui m'est arrivé » (p. 9). Cela s'achève au début de 1941 avec le drame de la mort du frère. Récit de l'enfance, de la famille, des études. La guerre de 39-40, ma captivité. Les premières amours. L'aventure du théâtre au début de l'occupation. « Où que j'aille, c'est la partance » (p. 260). Nous n'en saurons pas plus.

« En partance pour l'âge d'homme, c'est le temps de l'enfance et de la jeunesse, ce sont les années d'apprentissage ». C'est en ces termes que la présentation justifie ce titre. À y regarder de plus près, il s'agit d'un synonyme féminin qui double départ comme espérance double espoir ou souvenance souvenir. Le terme semble évoquer la difficulté du départ : « Nous fîmes quatre partances mais le vent nous refusa toujours », écrit le Cardinal de Retz, cité par Littré ; partance désigne aussi le signal du départ, un coup de canon pour avertir qu'on va mettre à la voile ; le point de partance est celui à partir duquel on commence à compter la route...

Donner ce titre à son récit d'enfance, est-ce pour Gilles Ferry le signe d'une interrogation sur le lien entre cette enfance-adolescence et ce qu'il lui advint ensuite dans son histoire ? Sentiment d'une non évidence de la continuité, en tout cas d'une ambiguïté à ce niveau ? Nous y trouvons un élève fort peu classique, en proie à des difficultés d'adaptation scolaire débouchant sur des expériences peu convaincantes de mise en pension chez les pères (dominicains en l'occurrence). Est-ce une source du non-conformisme pédagogique qui fera de lui un militant de l'éducation nouvelle ? Curieusement cet itinéraire passe par un paradoxal accès direct à des études en Sorbonne court-circuitant le baccalauréat... Événements liés à l'histoire d'une période troublée génératrice d'errances, de distance par rapport à un milieu familial traditionnel... Drôle de guerre, captivité... Au moment où le récit s'achève débute le départ en tournée avec les comédiens routiers.

Difficile, pour peu qu'on ait vécu à la même époque, de ne pas être séduit par l'évocation des événements qui ont pu frapper l'imagination d'un jeune homme — l'assassinat du président Doumer, les émeutes du 6 février 34, la montée du nazisme, les promenades dans le Luxembourg, la Lorraine... Les voitures aussi, auxquelles il faudra longtemps s'affronter... Est-ce parce que, coïncidence émouvante, comme Gilles Ferry j'ai été l'invité de Gabriel Marcel — dans un château de Corrèze où il m'avait embauché pour ranger sa bibliothèque ?

Le lecteur aimera sans doute ce récit dans sa fraîcheur et son intensité. Est-ce pour justifier son accueil dans cette collection ? Un commentaire en forme de postface est proposé en une trentaine de pages sous la plume de Daniel Hameline, et sous le titre « Histoire de vie, formation et pratique littéraire ».

Hameline y fait le point sur l'évolution de la pratique et de la théorie des histoires de vie en évoquant notamment les travaux de G. Pineau, P. Dominicié et quelques autres. C'est une intéressante mise au point épistémologique sur la place de ce procédé dans la recherche et dans la formation. Mais pour Hameline, il n'y a pas lieu de regretter que Ferry n'ait pas donné d'éléments pour articuler ce récit d'enfance et son évolution ultérieure. Une analyse thématique serait possible mais aboutirait à une « réduction modélisante » (p. 273). Assiste-t-on à un retour du sujet dans la recherche en sciences humaines ? Peut-il y avoir commentaire, interprétation, instrumentation ? Hameline s'intéresse plutôt à ce qui dans une telle démarche, évoque la formation comme action de « prendre forme »

(p. 276), d'accéder à l'autonomie. Mais cette prise de forme en dernier ressort ne passe-t-elle pas par cette forme belle qu'est le style, expression d'une personnalité qui se cherche et s'éprouve à travers l'écriture ? Hameline retrouve ainsi des aspects du terme partance que j'évoquais en commençant : « La partance n'est pas le départ, c'est l'inscription de ce départ dans la durée qui est épaisseur reçue, et la démarche, qui est épaisseur prise... Gilles Ferry est parti pour écrire ses partances » (p. 286). Comment a-t-il écrit ? Quelle forme de perlaboration a fonctionné ? Comment se relie l'histoire ici racontée et celle qui l'a suivie : peu importe, nous dit Hameline, « Je viens de la relire une fois encore avec le même plaisir. Pourquoi ? parce qu'elle est belle » (p. 271).

Ainsi le texte s'achève sur un éloge des Belles Lettres : « C'est la littérature qui doit être créditée d'avoir constitué le vrai lieu historique où l'autonomie s'est dégagée sans imposer aux humains d'être des identités sans images, car les héros y deviennent toujours légendaires c'est-à-dire objet du devoir d'être lu... » (p. 294).

Jacques Natanson
Université Paris X

FIGARI (Gérard). — **Évaluer : quel référentiel ?** — Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. — 191 p. — (Pédagogies en développement).

La collection *« pédagogies en développement »* dirigée par J.-M. De Ketele est désormais une des sources de références francophones les plus importantes dans le domaine de l'évaluation. L'ouvrage de Gérard Figari vient encore l'enrichir ; il est publié dans la série *« méthodologie de la recherche »* : c'est là une indication sur les orientations du propos. Il s'agit en effet d'une proposition de théorisation d'une approche méthodologique de l'évaluation permettant de rechercher, pour un dispositif éducatif, les moyens d'une interprétation pertinente des informations recueillies dans l'opération d'évaluation : *« il s'agit de réfléchir à ce au nom de quoi on évalue »*.

L'évaluation dont il est question est délibérément située dans une perspective de régulation dynamique impliquant les acteurs concernés. C'est selon une définition dérivée de celle d'Y. Tourneur *« la démarche systématique de recueil et d'interprétation des observations dans le but de faire connaître le déroulement et les effets d'un dispositif pédagogique »*. L'évaluation au sens de l'auteur vise moins à dresser un bilan définitif et absolu en fonction d'un *« référentiel »* posé au départ et externe, qu'à indiquer des orientations particulièrement significatives et contextualisées pour l'évolution du dispositif. On se situe ici dans le présent et en corollaire dans l'éphémère : les référentiels, construits pour l'opération, vivent et meurent avec elle.

Dans l'avant-propos, l'auteur indique que *« l'ouvrage constitue une étape dans un itinéraire de recherche sur l'évaluation »*. C'est aussi la perspective constante de la démarche de « référentialisation » qui situe l'évaluation des dispositifs éducatifs comme un accompagnement de leur dynamique d'évolution.

Le titre de l'ouvrage mérite quelque précision, il est général malgré un contenu assez bien délimité. En effet, il ne s'agit pas d'une approche théorique de l'évaluation en général, pas plus que de l'évaluation pédagogique des élèves, mais plutôt d'une **approche théorique et méthodologique de l'évaluation des « dispositifs éducatifs »,** bien que — comme l'auteur en avertit — *« en évaluant un dispositif, ce sont tous ses acteurs que l'on entreprend d'évaluer, et c'est avec eux que l'évaluation fonctionnera »*.

L'expression *« dispositif éducatif »* est utilisée par l'auteur pour désigner les objets d'évaluation sur lesquels il porte son attention : ce sont toutes les structures permanentes ou occasionnelles organisées pour jouer un rôle dans l'acquisition des compétences et des qualifications visées par les systèmes de formation. Les dispositifs étudiés se situent à un niveau intermédiaire entre des macro-systèmes (tel le système éducatif lui-même) et des micro-structures (classes ou groupes) : le choix retenu correspond tout spécialement à *« appréhender des constructions élaborées autour de contenus (curricula, cycles de formation), de compétences (délivrance de qualifications) et de tâches (profils professionnels). Le dispositif éducatif désignera non seulement le cadre d'une activité de formation mais aussi le « construit collectif » faisant l'objet d'un projet d'apprentissage ou d'une opération d'évaluation. Ils peuvent être à long terme et localisés (établissements, organismes, ...) ou occasionnels et circonstanciés (cycles, sessions, projets, ...) »* (p. 24).

La notion de dispositif éducatif marque l'intentionnalité éducative de l'organisation du système mis en œuvre, son insertion et sa dépendance du contexte ainsi qu'une certaine technicité au bénéfice d'une recherche d'efficacité et par là même incluant un souci d'évaluation. En ce sens la demande d'évaluation semble donc inscrite au cœur même des dispositifs. Quelle réponse y apporter ? Qui la demande ? De quelle évaluation s'agit-il ? Comment traduire la commande ? Comment les acteurs sont-ils traités ? Ne risquent-ils pas d'être dépossédés et déresponsabilisés au profit d'experts, consultants, qui s'attribuent un rôle de spécialistes professionnels de l'évaluation, et seraient censés délivrer une vérité incontes-

table ? Ce sont là des questions sous-jacentes aux opérations d'évaluation et que G. Figari pose pour introduire la nécessité d'une réponse théorique et méthodologique jusqu'alors peu formalisée et qui, comme l'indique J. Ardoino dans la préface, ne demeure malgré tout *« qu'en cours de théorisation »*.

Trois dimensions indissociables, en étroite relation, s'articulent dans un dispositif éducatif et correspondent pour l'auteur aux caractéristiques d'un modèle du fonctionnement du dispositif permettant d'expliquer et de réaliser l'évaluation — modèle dans lequel pourront s'originer et se définir les critères et s'élaborer les référentiels spécifiques à chaque opération. Un dispositif éducatif tout d'abord s'inscrit dans un système de déterminations indispensable à connaître et à décrypter pour comprendre certains fonctionnements : c'est sa composante *« induite »*. Ensuite, le dispositif engendre, dans son agencement et par son fonctionnement, des processus et des procédures, que l'auteur nomme *« le construit »*, objet privilégié de toute régulation ; enfin *« le produit »*, particulièrement accessible aux évaluations-bilans, correspond aux productions et effets du dispositif : le fonctionnement entre ces trois dimensions (ICP) est itératif. Leur explication pour chaque dispositif permet de disposer d'un modèle de fonctionnement pour l'élaboration d'un référentiel spécifique à ce dispositif : ce sont là les principes de l'opération de *« référentialisation »* proposées par G. Figari.

Après une analyse comparée de trois *« référentiels »* — officiellement nommés ainsi —, l'auteur montre les limites d'un tel concept et convie à une exploration sémiologique des termes *référent* et *référentiel*, en particulier dans les champs mathématique et linguistique avant de proposer la définition de *référentialisation*, processus d'élaboration du référentiel. *« La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation »*. (p. 48).

Un triple statut est accordé à cette opération de référentialisation : * opératoire, il s'agit de construire un instrument permettant d'observer le projet ; * méthodologique, pour traiter à la fois la structure (principe d'organisation) et la fonction du dispositif (rôle joué dans l'environnement) ; la méthode devient source de questionnements permanents pour une évaluation dynamique du dispositif ; * scientifique, enfin, permettant de fournir un corps d'hypothèses pour l'explication des résultats observés et un principe qui rende compte de l'existence d'une unité de sens.

Une analyse rétrospective d'exemples variés d'études réalisées depuis plus de dix ans par l'auteur — ou des équipes auxquelles il a participé — lui permet de montrer la nécessité de la référentialisation, de préciser l'emploi de certains concepts, d'apporter un éclairage critique sur certaines pratiques : ainsi tente-t-il en particulier de distinguer audit et évaluation diagnostique, avant de lever bon nombre d'ambiguïtés sur les notions de critères et d'indicateurs et sur leur emploi.

La quatrième et dernière partie de l'ouvrage est méthodologique. Elle développe et actualise ce qu'est la démarche de référentialisation pour trois exemples d'évaluation de dispositifs dans des secteurs différents : un dispositif scolaire (le projet d'établissement), un dispositif de formation (les écoles thématiques du CNRS), enfin un curriculum (le Brevet de Technicien Supérieur Agricole). Dans chaque exemple sont explicitées toutes les étapes de la référentialisation : de la commande à la production du référentiel d'évaluation. Celui-ci n'est néanmoins jamais présenté, cela tout d'abord pour éviter de lui donner un caractère figé, définitif et nominatif, ensuite et surtout parce qu'il appartient à ses auteurs et à leurs partenaires et ne saurait être généralisable. Ce qui importe, c'est la démarche qui conduit à cet outil spécifique, guide pour l'évolution du dispositif, et la compréhension de ses déterminants et du jeu des acteurs concernés.

La spécificité de chaque opération relève cependant d'une instrumentation méthodologique comparable, dans laquelle l'évaluateur confronte ses propres systèmes de références à ceux du commanditaire, et à ceux qui régissent le dispositif et ses acteurs au moment de l'évaluation. La référentialisation est cette méthode conduisant à l'élaboration d'un référentiel au caractère éphémère et spécifique à chaque dispositif, nécessitant une attention particulière au caractère singulier du dispositif. L'évaluateur, ici, construit ses instruments et sa démarche en confrontation avec les acteurs du dispositif qui en valide la pertinence : ce qui importe c'est que les informations retenues et les résultats soient porteurs de sens pour le dispositif et son contexte.

La visée régulatrice de l'évaluation des dispositifs est ici la clé de compréhension d'une telle approche privilégiant le caractère singulier des situations éducatives. La perspective d'évaluation-bilan à fin de contrôle ou de comparaison ne peut s'en satisfaire, ni même admettre une semblable position : ce qui importe pour elle c'est de comparer des résultats, il faut alors s'armer d'outils le permettant, c'est-à-dire stables et uniques. Le débat sous-jacent est celui de la mesure ou de l'évaluation.

L'instrumentation dans l'évaluation n'est pas en soi, elle est au service de la fonction visée, et l'évaluation formative n'a pas à s'imposer les contraintes de l'évaluation certificative : il y a déjà longtemps qu'on l'admet pour l'évaluation des élèves, il restait à le proposer pour les dispositifs ; l'essentiel est de comprendre et non de juger seulement de l'extérieur avec des normes à caractère apparemment universel et qui ne sont pas toujours adaptées au fonctionnement réel du dispositif : il faut que les acteurs puissent donner sens à l'évaluation. C'est là un rappel important de la démarche proposée par G. Figari.

Elle rejoint et développe au plan méthodologique certaines réflexions bien connues de J. Ardoino, auteur de la préface. Dans celle-ci, la « référentialisation » fait écho à la « multiréférentialité » mais s'en distingue, et donne l'occasion à J. Ardoino de situer l'approche de l'auteur au plan épistémologique et de creuser certaines notions connexes. Ainsi sont convoqués dans une dispute à caractère académique : référent, référé, référence, référenciation, référentiel, valeur référentielle, ... ils se confrontent, jouent les uns avec les autres, s'entrechoquent, se précisent au sein d'un univers philosophique et linguistique dont la richesse et complexité conduisent à un certain hermétisme, seulement accessible aux initiés. Pour des lecteurs peu coutumiers de ce style particulièrement dense, une telle préface pourrait avoir un effet décourageant pour aborder l'ouvrage lui-même (un conseil : la lire en « postface » !).

Qui sont en fait les lecteurs potentiels ? À quel public-cible est destiné l'ouvrage ? C'est là une question à laquelle il n'est pas évident de répondre. Mais ne pas opter pour une catégorie précise de lecteurs ne serait-elle pas pour l'auteur une manière d'affirmer le besoin des regards croisés des différents partenaires (praticiens, utilisateurs et chercheurs) pour élaborer la référentialisation ?

Le livre se présente avec une intention didactique manifeste. En témoignent les définitions de concepts, la progression dans l'argumentation, les réponses, résumés et synthèses encadrés, les tableaux, les exemples permettant l'explication, ... L'impression globale est celle d'un cours pour présenter la démarche méthodologique de référentialisation et ses attendus théoriques : vise-t-il un public d'étudiants ? Ces derniers ne seront pas familiers des exemples de travaux présentés. S'adresse-t-il aux praticiens de l'évaluation des dispositifs ? Dans ce cas, la terminologie sans concessions qui est utilisée risquera de les rebuter. Est-il conçu pour un public de chercheurs en évaluation ? L'exposé présenté manquera alors de polémiques et de débats, comme c'est la coutume dans le microcosme. En fait, la réponse à ces questions doit peut-être se trouver dans la découverte du fil directeur qui semble vouloir relier ces lecteurs potentiels : une pratique d'évaluation d'un dispositif éducatif n'est lisible que relativement à une combinaison de référents évoqués par ses partenaires, chacun ne pouvant en laisser voir qu'un élément partiel. La référentialisation d'un objet à évaluer devrait donc à la fois interpeller l'étudiant, remettre en question les certitudes du praticien, et suggérer au chercheur de se situer par rapport à une prise de position méthodologique qui semble questionner bon nombre des opérations d'évaluation et leurs résultats.

La question théorique posée par G. Figari est de pleine actualité, et compte tenu de la demande sociale de plus en plus vive vis-à-vis de l'évaluation, on aimerait des références bibliographiques encore plus actualisées.

Malgré ces réserves, il reste que l'approche de G. Figari vient rappeler aux évaluateurs et aux décideurs — puisque toute évaluation, selon la perspective de Stufflebeam, adoptée par l'auteur et par bon nombre de chercheurs en évaluation, est au service de la prise de décision — la nécessité de redonner aux résultats un sens et une compréhension dépendant des caractéristiques propres de l'objet étudié et de son contexte. Il adopte là la perspective d'une approche descriptive de l'évaluation inscrite dans la dynamique d'évolution des systèmes et permettant leur régulation.

Les référentiels construits ne sont que des outils provisoires pour la compréhension du dispositif évalué et en quelque sorte des étayages qui n'ont pas d'existence autonome, ni durable : ainsi l'auteur répond-il à la question posée par le titre en actualisant et en instrumentant dans une approche méthodologique « *l'évaluation répondante* » de Stake.

Marie-Claire Dauvisis
ENESAD

FREINET (Célestin). — **Œuvres pédagogiques.** — Paris : Seuil, 1994. — T. 1 : 591 p.

On célébrera en 1996 le centenaire de Célestin Freinet ; déjà une association s'est mise en place, sous la présidence du Professeur Louis Legrand, pour prévoir et organiser les manifestations appropriées. Mais cet anniversaire est également préparé et accompagné par la publication de l'œuvre écrite du fondateur de l'École Moderne, presque trente ans après sa disparition — le 8 octobre 1966 ; c'est là un hommage bienvenu. En 2 tomes, qui totalisent environ 1 300 pages, sont ainsi regroupés et rendus disponibles la plupart des ses écrits les plus importants. Le premier, ouvert par un « prélude » emprunté aux *Techniques Freinet de l'École Moderne*, offre une excellente présentation de Freinet par lui-même, suivie de rapides « repères

biographiques » ; il réunit *L'éducation du travail* et Essai de psychologie sensible. Le second rassemble *L'école Moderne française, Les dits de Mathieu* (1), *Méthode naturelle de lecture, Méthode naturelle de dessin* et cinq *genèses*. L'édition a été établie par Madeleine Freinet, qui présente chaque texte par un bref avant-propos destiné à le resituer dans l'histoire de l'auteur et à rappeler les circonstances et conditions dans lesquelles il a été écrit.

En une introduction concise et dense, Jacques Bens s'attache à montrer l'unité et l'homogénéité de l'action de Freinet. Il perçoit l'origine de sa pensée pédagogique dans la ferme volonté de surmonter une éventuelle contradiction : d'une part, la conviction qu'il faut fortement instruire les enfants de milieu populaire ; d'autre part, le refus d'un apprentissage scolaire tel que lui-même l'avait connu à l'école de son village natal. En outre, les « techniques » qu'il a inventées pour dépasser cette contradiction et l'esprit qui a présidé à leur définition appellent d'être argumentés et diffusés. Cela implique à la fois une vision proprement politique de la stratégie à mettre en œuvre et un incessant militantisme. Et Jacques Bens indique très bien comment cela conduisit Freinet à prévoir des modalités de travail qui permettent à chaque enfant d'assimiler l'indispensable « corpus commun » (p. 9), mais sans ignorer ni sacrifier la recherche et l'élaboration d'une culture personnelle, qu'il aura ensuite à investir socialement au sein d'une collectivité.

Rejetant également un immobilisme inquiet ou sûr de lui et les illusions libertaires, la pensée pédagogique du pédagogue de Vence ne pouvait être que mal comprise et difficilement reçue. Mais l'incapacité flagrante de l'institution scolaire à résoudre les problèmes qui la fragilisent et l'échec des propos convenus ou des proclamations oratoires vont peut-être donner toutes ses chances à une pédagogie dont la lucidité et la pertinence s'avèrent, avec le recul du temps, plus aisément perceptibles. C'est dire combien, dans les ténèbres d'aujourd'hui, il est important de pouvoir disposer de ces textes.

On ne peut évidemment, ici, en résumer la thématique. On conseillera plutôt, en revanche, de les lire in extenso, de manière continue et soutenue. On ne tardera pas, alors, à découvrir la culture de Freinet et à reconnaître qu'il y a chez lui, exposée à sa manière, une véritable pensée pédagogique, c'est-à-dire une réflexion organisée et approfondie sur l'éducation de l'enfant. Et s'il a mis au point des techniques ou s'il tenait à fournir une pratique reproductible et non point seulement un discours exhortatif, on constatera que cela ne l'exclut pas du registre réflexif ; il n'en est pas resté à un empirisme instrumental — si utile que ce soit — mais il a simultanément élaboré une doctrine cohérente et homogène.

Certes, celle-ci ne requiert et n'appelle aucune adhésion aveugle. Elle est, comme toute doctrine, offerte à la libre discussion des esprits compétents. Mais c'est sa qualité même qui justifie d'en débattre et, au-delà du conjoncturel, d'en dégager l'essentiel. Il lui faut échapper au double risque d'un durcissement auquel inciterait une fidélité littérale et d'une dilution qu'induirait une lecture inattentive à la volonté de Freinet de ne jamais dissocier une finalité de sa modalité d'obtention et, réciproquement, de ne jamais séparer une technique du discernement de sa signification.

Il est désormais permis d'espérer que la parution de ces deux volumes favorisera une double redécouverte de Freinet : par les praticiens, dont beaucoup trouveraient chez lui ce qu'ils cherchent ailleurs sans le trouver ou renoncent à chercher faute de soupçonner qu'ils le trouveraient là ; par les chercheurs, dont beaucoup sous-estiment sans doute le dynamisme de cette pensée. À la suite des travaux de G. Piaton, de P. Clanché, et d'autres, après les colloques de Bordeaux, des investigations sont à poursuivre, dont on souhaite que l'occasion ainsi fournie soit fructueusement saisie.

Guy Avanzini
Université Lumière-Lyon II

NOTE

(1) Qui n'est pas une « allégorie », mais un cousin germain de son père, que Célestin, enfant, a connu.

HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès), PAYET (Jean-Paul), ROULLEAU-BERGER (Laurence). — **L'école dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique.** — Paris : L'Harmattan, 1994. — 192 p.

Les trois auteurs, qui ont chacun depuis plusieurs années produit des travaux sur l'école, sur la ville, ou sur les relations entre ville et école, conjuguent ici leurs compétences et leurs modes d'approche pour analyser les « accords et désaccords autour d'un projet politique ». Cette expression, sous-titre du livre, en indique bien le propos. Ce qui sert de base à leur analyse, c'est l'expérience menée, au cours des années 1977 à 1989, dans la ville d'Oullins, à la périphérie Sud-Ouest de Lyon. La municipalité élabore un projet urbain, consistant à « marquer l'espace local par des œuvres d'art » commandées à des artistes. Ce qui est en jeu, pour l'équipe municipale, c'est d'introduire une nouvelle façon de vivre la ville. Les écoles, et plus exactement leurs façades ou leurs espaces extérieurs, font partie des lieux publics ainsi travaillés par les artistes et transformés en repères collectifs pour la population ; l'école est « un des pôles importants de la production d'un " art de ville " ». La municipalité encourage aussi, en les finançant, des « PAE » (projets d'action éducative) dont la tonalité artistique est affirmée. L'objet

du livre est d'analyser les relations entre la ville et l'école, entre les différents acteurs, élus, enseignants, artistes, mais aussi habitants. « À travers l'étude d'une politique urbaine visant à faire de l'école un des pôles majeurs de la mise en place d'un nouvel ordre urbain, cette recherche a visé à explorer un champ pratiquement vierge, celui des relations entre les dynamiques urbaines et les dynamiques scolaires, » et « saisir les liens entre les dynamiques spatiales et les dynamiques scolaires dans le cadre d'un projet politique, à la fois au niveau des finalités poursuivies, des modalités de mise en œuvre et des effets intentionnels ou inattendus. » Et, selon les auteurs, l'intérêt de ce travail est que « l'exemplarité de la ville d'Oullins constitue plutôt ici une préfiguration d'un phénomène qui se généralise aujourd'hui sous la forme de l'implication croissante des municipalités dans les enjeux urbains et scolaires. »

La difficulté, face à un objet si complexe, était d'éviter deux écueils : d'un côté la monographie riche, foisonnante, avec les mille petits détails qui produisent des effets de réel, mais autorisent mal l'accès à un niveau de généralité sans lequel on ne produit pas de connaissance scientifique nouvelle d'un champ ; de l'autre côté, il fallait aussi ne pas se contenter de faire fonctionner des catégories abstraites mais s'appuyer sur une observation précise. Le livre y parvient très bien : il restitue en permanence le matériau empirique recueilli et les cadres utiles pour leur donner sens. Les titres et les sous-titres internes, tels des indicateurs, scandent et soulignent de façon précieuse pour le lecteur l'avancée de l'analyse. Différentes données ont été collectées et des méthodologies diverses ont été mobilisées : analyse de documents produits par la mairie et statistiques locales, entretiens auprès des principaux acteurs locaux, enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 364 familles, approfondie par des entretiens auprès d'une partie d'entre elles, et observation de quelques situations d'interaction entre acteurs. Tant pour sa problématique, ses analyses, que pour la méthodologie mise en œuvre, ceux qui s'intéressent à cette thématique tireront un grand profit de ce livre, le premier à étudier d'aussi près la politique d'une municipalité en direction de l'école.

L'ouvrage s'organise en six chapitres, les deux premiers étant davantage consacrés à la présentation et l'analyse du cadre urbain et politique, les suivants plus centrés sur les acteurs — enseignants, artistes, habitants — et les relations entre eux ou avec la municipalité. Chemin faisant, des résultats apparaissent et le lecteur en fait son miel.

Les auteurs commencent par présenter la ville d'Oullins, petite ville longtemps dominée par l'activité ferroviaire, et qui a connu conjointement au cours des vingt dernières années une diversification sociale de sa population et une ségrégation interne accrue. Dans un tissu scolaire particulièrement dense, on note une chute des effectifs qui affecte l'ensemble des écoles, et des stratégies d'évitement de certaines écoles au bénéfice d'autres : les auteurs, étudiant la zone de recrutement des différentes écoles, font apparaître ici une dispersion forte, là une concentration élevée (curieusement les écoles privées, pourtant présentes à Oullins, ne sont pas incluses dans cet examen). Ils s'intéressent aussi à la participation des parents à l'école ; le discours actuel sur la participation des parents à l'école ; le discours actuel sur la correspondance participation-réussite se trouve au passage mis en défaut par l'école Jules Ferry : c'est une école où les élèves réussissent bien, où les parents sont les plus favorisés et participent le moins... Une surprise toutefois ; sur l'ensemble de la commune, « 46,4 % des familles... déclarent aller voir (les instituteurs) au moins une fois par mois ». Rêve pour certains, cauchemar pour d'autres, cette assiduité parentale est surtout, par son niveau élevé, fort étonnante pour l'observateur : en fait, dans le questionnaire, la question était « en dehors des réunions, discutez-vous avec les instituteurs ? », et l'on peut penser que pour bien des parents quelques mots échangés après la classe conduisent à répondre qu'ils ont **discuté** avec l'instituteur, ce qui n'est pas exactement ce que l'on comprend par **aller les voir.**

Après la ville, les auteurs présentent la municipalité et son projet de « construire un nouvel ordre urbain » : l'ambition politique est de « créer la ville », de faire de celle-ci un lieu de rencontre, et d'enrôler l'école au service de ce nouvel ordre. On ne peut manquer de rapprocher cette ambition oullinoise de tout un courant architectural et urbanistique qui, à la fin des années 1960 et dans les années 1970, a entrepris de changer les relations entre les gens en agissant sur leur cadre de vie. L'école, perçue comme un « lieu de création », se voit assigner la tâche d'être une représentation de la ville, en même temps qu'un espace public. On voit déjà apparaître ici, à l'avant-scène ou en coulisses, les différents protagonistes de l'action locale : élus, artistes, habitants, enseignants, auxquels les chapitres suivants s'intéresseront systématiquement. Sont mises en avant l'importance et la caractéristique des « figures qui ont joué et jouent encore un rôle de médiateur entre les différentes catégories. Ces figures se caractérisent le plus souvent par une **double inscription** dans le champ scolaire et artistique, qu'il s'agisse d'un artiste ou d'un enseignant ».

Les enseignants sont un des groupes que la municipalité entend mobiliser. L'école est concernée par cette politique municipale, tout en restant relativement périphérique (on y reviendra) ; et ceci pour plusieurs raisons : le projet n'est pas centré sur elle mais sur la ville, les enseignants ne sont pas tous « partants » et une part d'entre eux considère que la mairie s'intéresse plus à l'extérieur

(la « façade », au sens propre comme au sens figuré) qu'à l'intérieur (l'état des locaux, ou le travail pédagogique). Les PAE, financés par la municipalité, n'apparaissent, classiquement, comme des voies de transformation des pratiques d'apprentissage que pour quelques enseignants. Le livre souligne quels sont les enjeux : l'ouverture ou la fermeture de l'école, la délimitation de ses frontières, qui constituent bien entendu un objet de débat entre les enseignants. Les auteurs relèvent plusieurs fois que « ce sont les instituteurs de l'école primaire, la plus investie par l'ordre républicain, qui offrent le plus de résistance aux nouveaux modèles de l'école ouverte » (on pourrait peut-être y voir un effet de ce que les compétences des instituteurs sont perçues par eux-mêmes comme trop communes pour pouvoir être reconnues sans s'arrimer à une institution spécifique et relativement close qui leur rend une spécificité). Les oppositions de points de vue entre enseignants — du primaire surtout — sont soulignées ; elles méritaient, à notre sens, d'être plus systématiquement rapprochées de leurs différentes positions et trajectoires : non seulement âge et sexe, mais aussi, et peut-être surtout ici, participation aux mouvements pédagogiques, inscription syndicale (on est au tournant des années 1970-80). Pour ceux qui s'y engagent, cette collaboration avec la municipalité dans le cadre de ce projet urbain est source de transformation dans le rapport au métier, voire de redéfinition positive de la profession ; en tout état de cause, une plus grande **visibilisation** du métier d'enseignant est, une fois de plus, pointée comme un des effets de ce « partenariat ».

Les artistes jouent un rôle important dans cette politique urbaine. S'ils ne l'impulsent pas — cette tâche revient à l'équipe municipale et tout spécialement au maire —, ils contribuent à lui donner forme, voire à produire le discours qui l'accompagne et l'enrobe. Leur action s'inscrit au confluent du champ urbain et du champ artistique, ce dernier étant évoqué juste ce qu'il faut pour que le lecteur comprenne et soit alerté sur des enjeux qui ne constituent pas le thème du livre. La commande publique est analysée, mais on est étonné de n'avoir aucune indication sur ce que représentent les commandes d'œuvres d'art dans le budget municipal ; on peut se demander aussi dans quelle mesure les artistes, individuellement ou en groupe, contribuent à modeler les décisions d'équipement urbain dont ils sont, en tant que réalisateurs, les premiers bénéficiaires. En fait, c'est bien dans la commande publique d'œuvres urbaines, plus que dans le soutien au PAE, que consiste semble-t-il l'action de la municipalité ; et si des artistes peuvent être associés à des PAE, à titre de « professionnels », ils sont surtout impliqués dans la réalisation des commandes. On y reviendra, car cela engage l'analyse de la place des enseignants, ainsi que les enseignements à tirer du livre.

Celui-ci se termine par deux chapitres centrés sur les habitants. L'un sur la base d'une enquête lourde auprès des parents de quatre écoles publiques, l'autre sur la base d'entretiens approfondis, tentent de prendre la mesure de l'adhésion au projet urbain de la municipalité, et de la comprendre. Elle est rapportée à la position sociale, bien sûr, mais tout autant à l'ancienneté de résidence à Oullins, au sentiment d'appartenance à cette ville, aux trajectoires de mobilité ; de larges divergences apparaissent, autant que des convergences moins attendues, par exemple entre les habitants très diplômés et les très peu diplômés. Les deux chapitres se complètent utilement. Il reste que certaines investigations auraient pu être davantage poussées, à l'aide de tableaux à triple plutôt qu'à double entrée : on pense entre autres aux différences potentielles d'appréciation de la politique urbaine par les ouvriers, selon qu'ils font partie de la vieille tradition ouvrière de la ville ou qu'ils sont de recrutement plus récent et plus lointain ; on pense aussi à l'adhésion à la politique d'art urbain selon à la fois l'appartenance sociale et l'ancienneté d'implantation dans la ville (mais les effectifs de l'enquête, bien qu'importants, n'étaient sans doute pas assez élevés pour autoriser ces croisements multiples). D'autre part, il pouvait être intéressant de mettre en relation le jugement porté sur la politique urbaine avec les choix scolaires faits par les parents pour inscrire leurs enfants dans telle école ou éviter telle autre ; cette mise en relation paraissant centrale pour le sujet traité, car illustrative du rapport à la ville et à la politique locale. Enfin, dans la mesure où le projet urbain entendait promouvoir la citoyenneté, n'y avait-il pas lieu de faire et d'interpréter les croisements dans les deux sens : le sentiment d'appartenance à Oullins comme un des déterminants de l'adhésion à cette politique, mais aussi l'appréciation de celle-ci comme germe d'un sentiment d'appartenance ?

Le livre, qui donne à réfléchir en proposant des clés de lecture des relations entre ville et école, se lit bien, et les illustrations, qui reproduisent quelques-unes des œuvres réalisées, sont bien venues. Toutefois, on proposera de mettre en débat deux points, qui touchent au cœur même de la question traitée. Dans la mesure où il s'agit d'un champ de recherche « pratiquement vierge », ces réserves voudraient contribuer, en s'adossant aux résultats établis par les auteurs, à en baliser le parcours.

La première remarque concerne l'équipe municipale et son projet urbain. Les auteurs ne précisent pas la couleur politique de la municipalité avant la page 55, où ce n'est que par une incidence que l'on apprend que c'est une équipe de gauche (dont les équilibres politiques ne sont pas précisés ; on ne parle pas de la base électorale — sans doute plus difficile à définir si les bureaux de vote sont peu nombreux) : est-ce un oubli dû à leur familiarité

avec le sujet, est-ce pour éviter de faire dépendre l'analyse d'une surdétermination par le politique ? Toujours est-il qu'on est surpris, s'agissant d'une politique urbaine, que la politique tout court, voire la sociologie politique, soit tellement absente ; la période considérée n'était pourtant pas si dépourvue de débats que l'on puisse considérer, d'emblée, qu'il n'y a pas à en parler, pour cause de déconnection totale avec le sujet. En fait, il y a là un choix de la part des auteurs, qui fait aussi l'intérêt du livre : loin de limiter leur approche à des considérations de sociologie électorale, ils entendent, ainsi que le souligne le sous-titre de leur ouvrage, analyser les « accords et désaccords autour d'un projet politique » ; non pas, donc, des rapports de force sédimentés, presque figés, dont l'évolution lente s'enregistrerait de six ans en six ans, à l'occasion des scrutins municipaux ; mais des rapports en train de se faire, des rapprochements et des éloignements presque au jour le jour, entre équipe municipale, habitants, différents acteurs de l'espace local. C'est bien, dans la perspective ouverte par L. Boltanski et L. Thevenot, la construction d'un accord qui est ici l'objet de la recherche. On peut regretter toutefois que l'accord ou les désaccords en train de se construire envisagent uniquement le projet d'émergence d'un nouvel ordre urbain qui privilégie deux champs d'intervention, l'urbanisme et la culture ; ces deux questions semblent prendre toute la place dans l'action de la municipalité. Que fait-elle en matière d'habitat et de logement, de transports publics, de propreté urbaine, de stimulation de l'activité commerciale ou productive, d'encouragement aux associations, etc. Quel budget consacre-t-elle à chacun des domaines qui sont de sa compétence ? Comment et à la suite de quels débats, internes ou par médias locaux interposés, sont prises les décisions financières qui engagent le vie de la cité ? On peut penser que l'appréciation que les habitants portent sur le « projet urbain » est lié à l'ensemble de ce que l'équipe au pouvoir a fait ou n'a pas fait, et pas seulement à ce qu'elle a fait en matière d'art urbain. Leur jugement sur la politique en matière d'art public fait aussi question : dans ce qu'ils répondent faut-il entendre un jugement sur les œuvres commanditées et réalisées ou sur le processus de décision et de consultation des habitants dans le cadre de cette politique ? Faute de précision sur ces différents points, on ne comprend pas très bien pourquoi cette équipe municipale, active, inventive, ne retrouve pas la confiance des électeurs aux élections à la fin des années 1980. Au fond, ce qui fait débat ici, c'est la manière de situer l'action scolaire d'une ville en rapport avec les autres domaines qui relèvent de sa compétence.

La seconde question trouve son origine dans une ambiguïté de la politique municipale, que le livre, surtout sur la fin, ne lève pas totalement. Elle concerne la place de l'école dans cette politique municipale; et dans le discours de la municipalité.

Les auteurs notent qu'« à Oullins les rénovations des façades scolaires par des artistes-peintres et l'ouverture de certains établissements sur le quartier s'inscrivent davantage dans un projet de ville que dans un projet éducatif visant à transformer le fonctionnement interne des établissements. » Et c'est bien l'impression que l'on retire de toute la lecture. Les PAE ne viennent pas contredire cette impression : ils ne sont pas centraux dans le livre, ils apparaissent comme un « plus » à une politique qui porte en fait sur tout autre chose. On ne voit pas clairement le lien entre les commandes publiques aux artistes et les PAE, et ceux-ci ne consistent pas en une participation directe des élèves à la réalisation des œuvres (pour des raisons compréhensibles, et plusieurs fois évoquées, de liberté de création laissée aux artistes). De ce fait, on s'interroge un peu sur la dynamique scolaire qui aurait été impulsée par la municipalité, ou qui aurait seulement accompagné la dynamique urbaine ; en d'autres termes, si la dynamique urbaine est très apparente ici, la dynamique scolaire est moins évidente. On se demande si, finalement, faute d'un pôle scolaire dont on percevrait nettement la dynamique, l'expérience d'Oullins est vraiment la meilleure base pour ce livre, pour l'analyse des relations entre ville et école, ou plutôt entre dynamique urbaine et dynamique scolaire. Ce que les auteurs nous donnent à voir, ce sont plutôt les décalages, les malentendus entre acteurs, qui rendent l'accord éminemment labile. Et sous leur plume, l'expression « dynamique scolaire » pourrait bien désigner autre chose que ce que les élus mettraient sous ces termes. Le titre du livre — est-ce celui des auteurs ou de l'éditeur ? — nous paraît à la lecture moins approprié que le sous-titre « accords et désaccords autour d'un projet politique », car en décalage par rapport au contenu : c'est moins de l'école dans la ville qu'il s'agit, que de l'art dans la ville, même si les façades des écoles sont une partie des réalisations artistiques. Le fait que les deux derniers chapitres portent sur les habitants sans que leur rapport à l'école soit présent avant les toutes dernières pages en est un signe.

L'espace urbain s'est-il mué en espace d'apprentissage de la citoyenneté ? La « pédagogisation de l'espace local » apparaît moins nettement établie que la « publicisation de l'espace scolaire », à laquelle elle répond en miroir. « Visibiliser les écoles dans l'espace urbain revient à transformer les écoles en autant de lieux de construction d'une nouvelle citoyenneté locale », lit-on. Mais s'agit-il du projet du maire, des intentions proclamées dans les brochures municipales, ou d'un effet que la recherche sociologique a établi ? Il n'est pas évident, à lire le livre, qu'un « nouveau

rapport au local » se soit construit suivant l'idée « investir l'école, c'est investir le local ». Les auteurs se demandent d'ailleurs si, dans le même temps, « le discours municipal ne se vide pas d'un projet politique concernant l'école ». Et ils concluent de façon convaincante : « il semble bien que le discours sur l'ouverture de l'école permette de faire l'économie d'une analyse des dynamiques locales — et urbaines — de la réussite scolaire. » La perplexité du lecteur vient de ce que cette conclusion nous paraît s'inscrire plus en contrepoint de ce qui a été exposé précédemment qu'en prolongement naturel, comme s'il fallait rappeler la nécessité de distance par rapport à un discours très présent. Sur l'exemple particulier d'une ville, les auteurs auront finalement pointé les limites d'un projet qui, en somme, entendait « changer la vie » en transformant le cadre de vie. Ce qui peut donner lieu à débat, c'est la façon dont il convient de traiter le discours des acteurs dès lors qu'il est pris au sérieux.

Pour terminer, on insistera, au-delà des questions que suscite fort heureusement l'examen d'un objet nouveau, sur les apports de ce livre, dans lequel on voit les auteurs dénouer méthodiquement les fils d'un écheveau extrêmement complexe. Sans revenir sur les acquis dans le domaine de la sociologie urbaine, on invitera le lecteur de la *Revue Française de Pédagogie*, à retenir quelques acquis de ce travail pour la sociologie de l'éducation. Un : les enseignants, en tant que professionnels, sont mobilisables dans un projet urbain pour autant que la place de l'école comme institution spécifique y soit clairement identifiée ; le livre permet de comprendre en quoi l'expérience oullinoise a failli sur ce point, et en quoi c'est cette spécificité même qui est soumise à examen. Deux : un projet concernant l'école n'a de chances d'enclencher une dynamique au sein de l'école que dans la mesure où il est, sinon initié, du moins approprié par les enseignants et leur hiérarchie ; loin de la pétition de principe, c'est un des enseignements de cette recherche. Trois, et le plus original sans doute, en ce que cela souligne les impasses ou les contradictions d'un projet municipal, voire les ambiguïtés de la « base sociale » du pouvoir local (qui ont pu se manifester aussi au niveau national) : ce livre donne à penser que les habitants de la ville ont une conscience politique « scindée » ; en tant que parents d'élèves adoptant des stratégies scolaires de choix ou d'évitement des établissements, ils obéissent à des logiques différentes de celles qu'ils adoptent quand il s'agit de juger de la politique urbaine ; en sorte que les mêmes citoyens, qui adhèrent au projet urbain des élus ambitionnant de promouvoir la citoyenneté dans la ville, peuvent fort bien, en tant que « consommateurs d'école », adopter des stratégies qui iraient plutôt dans le sens d'une ségrégation accrue. Quatre, et on mesure l'importance de ce point pour des recherches ultérieures sur les relations entre ville et école : la biographie des élus, et notamment l'histoire passée et présente de leurs relations personnelles avec l'institution scolaire, est un élément indispensable pour comprendre les débats, les conflits, les contradictions d'une politique urbaine qui entend concerner aussi l'école ; même si elle ne s'y limite pas, la construction des accords et des désaccords ne peut se comprendre sans envisager l'histoire singulière des « acteurs ».

Dominique Glasman
Université de Saint-Étienne

HIRSCHHORN (Monique). — **L'ère des enseignants.** — Paris : PUF, 1993. — 301 p.

Selon Monique Hirschhorn, s'est ouverte depuis 1960 une ère nouvelle où l'on a désigné du même terme *enseignants* tous ceux qui, de l'institutrice de maternelle au professeur d'université, en passant par les professeurs du secondaire, font profession de faire acquérir des connaissances aux plus jeunes. Pourquoi la forte affirmation antérieure des différences statutaires a-t-elle ainsi reculé au profit d'une dénomination unitaire ? C'est en partant de cette question que l'auteur engage son travail.

Les mots ne sont jamais innocents. Le fait que l'un, le terme *enseignant*, se soit imposé au détriment des autres manifeste, sur le plan linguistique, les transformations qu'a subies l'ensemble de l'éducation nationale par suite de la massification de son public et de la réforme de ses missions, de ses structures et de ses valeurs. Quelles que soient par ailleurs leurs différences, tous les enseignants du secteur public partagent une même « communauté de destin » (p. 25) faite à la fois des conséquences de la massification, qu'ils ont subies, et de leur statut semblable de fonctionnaires. Cela les a placés devant le même système de contraintes, qui les a conduits à construire certains types de pratiques professionnelles et à développer un certain nombre d'insatisfactions. Rendre compte de ce sentiment répandu que l'on appelle le malaise enseignant et retrouver le sens qu'ils confèrent à leurs pratiques professionnelles, tel est finalement le projet de l'auteur.

Faut-il pour cela se mettre à la place des gens, s'identifier à eux et sentir comme ils sentent ? C'est possible et légitime, c'est même ce qu'ont fait un nombre notable de romanciers qui, dans les années soixante-dix, ont pris pour héros des enseignants du secondaire malheureux. Monique Hirschhorn emprunte à Max Weber et à l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon une autre voie plus proprement sociologique : reconstruire logiquement le sens que l'enseignant est censé donner à son action dans une situation de contraintes donnée, en

postulant pour cela qu'il agit en tant qu'acteur rationnel d'un point de vue sociologique et non simplement économique, c'est-à-dire rationnel aussi par rapport à ses valeurs et pas seulement dans ses calculs d'utilité.

Aussi analyse-t-elle dans une première partie le système des contraintes qui s'imposent à tous les enseignants. Et d'abord celles dues au statut des enseignants, que l'on a voulu rendre indépendants de toutes les pressions, qu'elles viennent des politiques, des usagers et même, dans une certaine mesure, de l'administration, avec des inspecteurs lointains, des chefs d'établissement au pouvoir pédagogique limité, et un système de gratification-sanction pratiquement inexistant. Certes, les rémunérations sont faibles, mais il faut nuancer cela selon le sexe et la catégorie. Quant à la hiérarchie interne, fondée sur l'inégale difficulté des concours, elle a beaucoup perdu de sa pertinence fonctionnelle. Des enseignants de statuts divers dispensent les mêmes enseignements et accèdent aux mêmes fonctions directoriales, notamment dans les collèges jadis différenciés et dans les universités. Dès lors, pas besoin d'avoir recours, pour expliquer des comportements comme l'incapacité à travailler en équipe ou la résistance au changement, à une hypothétique « nature enseignante » faite d'individualisme ou de corporatisme. Ce sont là des effets de position : l'indépendance voulue par le statut favorise l'individualisme ; la défense des avantages statutaires (sécurité, indépendance, faiblesse du temps de travail contraint) pousse au corporatisme.

Le poids du nombre des enseignants, 700 000 en 1985, n'est pas sans effet. D'abord, il dévalorise leur statut : la disparition de la rareté, la leur et celle d'un de leurs traits distinctifs, le niveau de formation, maintenant plus fort dans la population, entraîne celle du prestige. Ensuite il réduit la cohésion des différents corps, en ouvrant de larges voies d'accès dérogatoires pour répondre à la croissance exceptionnelle des besoins de recrutement. Cela empêche la socialisation commune que fournissent les établissements de formation professionnelle. En outre les assez fortes possibilités de promotion ouvertes alors engendrent, comme il est habituel, plus de frustrations que de satisfactions, car si tout le monde peut espérer, quelques-uns seulement sont satisfaits.

La crise de la relation pédagogique sous la double forme de mise en cause de l'autorité du maître et de contestation de la légitimité de l'école est certes atténuée par le pouvoir qu'a l'école d'attribuer un bien devenu indispensable, le diplôme. Mais outre que sa rentabilité diminue, il n'engage dans le jeu scolaire que les élèves qui l'espèrent, non ceux en échec, qui y ont renoncé. À cela s'ajoute la mise en cause du savoir qui se manifeste à la fois dans l'instabilité des programmes, dans leur rédaction même, qui montre plus de compromis que de certitudes, et dans certaines conceptions d'ordre pédagogique (non-directivité rogerienne, constructivisme piagétien) et philosophique (épistémologie anarchisante de Feyerabend). Or cette fragilisation des savoirs atteint l'enseignant au cœur de sa pratique professionnelle, car il ne peut y avoir de pédagogie sans contenu ni de pédagogie cynique, qui ne donne pas foi à ce qu'elle enseigne.

L'ensemble de ces contraintes macrosociales, qui permettent de comprendre le malaise des enseignants, ne suffit toutefois pas à expliquer la diversité de leurs pratiques. Aussi Monique Hirschhorn ajoute-t-elle aux effets de positions les effets de disposition, c'est-à-dire les effets résultant des modèles normatifs qu'adopte l'enseignant pour guider sa pratique. Elle a repéré trois modèles dans ses propres enquêtes sur six collèges et deux lycées. Le modèle du magistère, le plus ancien, a pour valeur centrale le savoir. Dans sa version élitiste, le savoir n'est accessible qu'à un petit nombre, ce qui amène à regretter l'avènement de l'enseignement de masse et l'atténuation de la fonction de transmission patrimoniale qui l'accompagne. Sa version démocratique postule que le savoir est accessible à tous si l'éducation s'en donne les moyens nécessaires. Le modèle du pédagogue, qui s'est beaucoup développé avec la crise de la relation pédagogique, est centré sur l'élève et la prise en compte de ses besoins. Il s'agit ici plus d'éduquer que d'instruire. Le dernier modèle proposé, le modèle de l'animateur, récent et minoritaire, a pour valeur centrale l'établissement et valorise les compétences de participation et d'animation locale.

Adhérer à chacun de ces modèles, et particulièrement au premier, a un coût, étant donné le système de contraintes, la résistance des élèves, l'instabilité des savoirs et la faible rentabilité de leur plus grande maîtrise, puisque d'autres l'enseigneront avec une bien moindre formation. On peut certes tenter de réduire ces coûts, notamment en changeant d'établissement et donc de public. On peut aussi n'adhérer à aucun modèle, étant donné leur multiplicité et leur coût. Mais ceci amène au désarroi, à la perte du sens de son travail, ou à l'utilitarisme, à l'effacement de la rationalité axiologique au profit d'une rationalité purement instrumentale, l'essentiel de sa vie étant situé ailleurs que dans sa pratique professionnelle. L'auteur constate que les enseignants recrutés après 1975 sont plutôt utilitaristes, que ceux qui sont passés par des concours difficiles adoptent plutôt le modèle du magistère, tandis que ceux qui ont eu des parcours difficiles préfèrent le modèle du pédagogue ou parfois connaissent le désarroi.

En conclusion l'auteur constate que plusieurs faits concourent à l'adoption de l'attitude utilitariste et à la limitation de l'investissement professionnel : l'autonomie de l'enseignant en classe, la quasi-absence d'évaluation et

de gratification/sanction, la sécurité du statut de fonctionnaire et le comportement même des usagers, notamment leur absence d'exigence. Du coup, le progrès de l'école repose sur le volontarisme et le dévouement de ceux qui adhèrent à un modèle normatif. Aussi l'auteur passe-t-elle en revue deux mesures destinées à limiter l'utilitarisme et ses effets, la revalorisation, engagée sans contrepartie et du coup sans effet, et la formation, qui devrait contribuer à transformer l'enseignement en un métier pleinement reconnu, s'appuyant sur des savoirs d'application solidement établis, qui n'existent guère pour Monique Hirschhorn, malgré la présence depuis 25 ans des sciences de l'éducation dans les universités. L'ouvrage s'achève sur ce constat relativement pessimiste.

Il n'en manifeste pas moins une tentative de grande ampleur par son objet et par les matériaux mobilisés, pour construire le système de contraintes qui s'est imposé à tous les enseignants du public dans les années 80 et pour en déduire l'économie psychique qu'entraîne l'adhésion à tel ou tel modèle de conduite. Mais le fonctionnement psychique est-il entièrement déductible d'un système de contraintes et d'un calcul des coûts ? On peut en douter : les explications si logiques et vraisemblables que permet l'individualisme méthodologique restent des interprétations et des reconstructions ex-post de processus mentaux non directement constatés chez les sujets. Cela n'en donne pas moins des thèses fortes susceptibles d'orienter de nouveaux travaux empiriques. On ne doute pas que l'envergure et l'originalité de l'explication ici proposée du malaise enseignant susciteront de nombreux travaux empiriques.

Autre point à discuter : la prise en charge sous le même mot de tous ceux qui ont des fonctions d'enseignement. Les universitaires n'ont-ils pas cherché à se distinguer dès la loi Savary en se faisant appeler enseignants-chercheurs ? Plutôt qu'à un rapprochement indifférencié de tous les enseignants, n'assisterait-on pas plutôt à un basculement des proximités antérieures, les enseignants du secondaire, jadis proches de ceux du supérieur, se rapprochant maintenant de ceux du primaire sur le plan statutaire, tandis que le supérieur affirme ses procédures propres de recrutement par la thèse, au détriment de l'agrégation ?

Au moment où elle fut entreprise, dans les années 1986-87, cette thèse était prémonitoire, car elle anticipait sur un événement, la création des IUFM. Aujourd'hui elle reste très éclairante, car les conditions décrites n'ont pas encore fortement changé. Mais demain, le rapprochement des enseignants du primaire et du secondaire qu'instaurent les IUFM et, par contrecoup, la plus forte différenciation d'avec les universitaires ne risquent-ils pas d'interrompre cette ère des enseignants qui a déjà duré plus de 30 ans ? L'avenir le dira.

Raymond Bourdoncle
Université de Lille III

MOEGLIN (Pierre). — **Le satellite éducatif. — Média et expérimentation.** — Éditions du CNET, 1994. — p. 321.

C'est un livre dès l'abord renversant, par la somme colossale de travail qu'il a dû demander à son auteur et par l'abondance vertigineuse des références mobilisées, de Adorno à Finkielkraut en passant par Snyders, Simondon ou Glucksmann. Sans compter les innombrables auteurs peu connus, mais essentiels, de rapports, bilans, prospectives, etc. C'est un livre de grand professionnel aussi, présentant des index remarquablement élaborés qui permettent de circuler dans l'ouvrage en tout sens. Le satellite éducatif ne tient pas, pour l'instant encore, une place de proue dans les préoccupations des sciences de l'éducation. Mais celles-ci, si elles se décident à voir un peu loin, s'apercevront qu'il s'agit là d'un partenaire inéluctable, dont le développement technologique et social est désormais impossible à stopper. Pour tous ceux qui pressentent cette évolution évidente, le livre de Pierre Moeglin jouera désormais le rôle d'une source pratiquement inépuisable.

Tiré d'une thèse de doctorat d'État soutenue à Grenoble sous la direction de Bernard Miège, l'ouvrage s'organise en trois mouvements : les origines, les dispositifs, les contextes. L'introduction elle-même est dotée d'un titre qui en dit long : « aventuriers et entrepreneurs », qui rassemble les deux caractéristiques de ceux qui, il y a plus de vingt ans, se sont lancés sur le chemin satellitaire, alors peu encombré. Moeglin fait donc œuvre de mémoire, d'archivage, pour un ensemble de travaux considérables mais qui avaient en commun, dans l'action, l'éphémérité.

L'éducation joue un peu, dans le développement satellitaire, un rôle de cobaye. C'est à elle qu'on fait appel d'abord quand naissent des satellites avec des canaux disponibles dont on ne sait pas trop quoi faire : l'éducation est une matière suffisamment noble, et suffisamment large (mal définie, sans frontières claires) pour constituer une bonne justification à des investissements coûteux.

Les satellites, dans leur genèse, attirent cependant des professions multiples, de l'ingénieur au pédagogue, du décideur au chercheur, de l'expert à l'applicateur. Cette vaste usine à gaz vit dans les conflits, les intérêts personnels et institutionnels, elle se comporte véritablement

comme un dispositif (au sens de Michel Foucault), fonctionnant vers son destin objectif qui s'impose aux intentions explicites. Tout se passe comme si l'outil (Simondon) constituait le pôle de l'action des acteurs.

On va ainsi de la convivialité de départ (« l'amicale » dit Moeglin) à l'institutionnalisation brouillée, faite de « compromis socio-techniques » (p. 262) à travers de multiples négociations et querelles. Au total il faut bien une dizaine d'années pour atteindre l'opérationnalité véritable, d'ailleurs selon des rythmes différents suivant les contextes américains, canadiens, français.

Le satellite éducatif s'installe dans la modalité de l'expérimentation, visant à établir à quelles conditions il pourrait atteindre son optimum, c'est-à-dire un mode de fonctionnement permettant à la fois la satisfaction des concepteurs-utilisateurs et celle des usagers, autorisant ainsi l'ensemble du dispositif à se prévaloir d'un intérêt collectif, faisant avancer ensemble la connaissance et la machinerie.

« Il reste que les sphères éducatives n'auront été sollicitées qu'au titre de banc d'essai, sans que leurs protagonistes n'aient d'assurance pour des utilisations à venir. Ce qu'ils redoutent est même ce qui se produit aussitôt. L'enseignement à distance, la coopération scientifique et les échanges communautaires auront donné l'impulsion nécessaire ; ensuite et au grand dam de certains de leurs tenants, ils laissent la place aux applications d'autres sphères, celles de la communication professionnelle et de la télévision grand public » (p. 265). C'est en ce sens qu'il faut prendre « expérimentation ».

L'auteur postule que la connaissance précise des origines, le démêlage de ces innombrables fils embrouillés, que sont les tâtonnements organisationnels, les avancées technologiques, les enjeux institutionnels et personnels, mérite d'être menée à bien pour qui veut comprendre et le statut objectivé de l'éducation (à la fois, dans une vraie ruse de la raison, valorisée et délaissée) et les conditions de fondation des dispositifs médiatiques les plus sophistiqués. C'est en s'intéressant au présent qu'on peut interpréter le passé, disait Marc Bloch inversant le sens habituel de la relation. C'est exactement ce que nous livre Pierre Moeglin.

Et puis ce livre fondamental, qui marque une date, limpide par son style, très complexe par son contenu, est parsemé de clins d'œil. Je n'en citerai qu'un : l'exergue. « Ça a beau avoir l'air philosophique, c'est pourtant vrai » (Traven : *Le Vaisseau des morts*). Lisez Pierre Moeglin, il est déjà un classique.

Louis Porcher
Université de la Sorbonne-Nouvelle

VIAU (Rolland). — **La motivation en contexte scolaire.** — Bruxelles : De Boeck Université, 1994. — 221 p.

Publié conjointement au Canada et à Bruxelles, l'ouvrage du Québécois Rolland Viau permet de faire le point sur la question de la motivation à l'école. Il fera référence dans le domaine, ne serait-ce que parce qu'il met très bien à plat les données actuelles de la recherche sur la motivation, en s'appuyant essentiellement sur les travaux américains. L'approche est délibérément socio-cognitive, et même spécifiquement cognitiviste, ce qui n'est pas pour étonner chez un spécialiste de technologie éducative (au sens québécois du terme qui soumet souvent l'ensemble du champ éducatif en tant qu'objet à une démarche cognitiviste fonctionnaliste en tant que méthode). L'auteur en reconnaît **les limites :** « Ce choix nous a donc amené à ne pas utiliser les approches behavioriste, psychanalytique, gestaltiste et humaniste, car leur but est surtout d'étudier la nature de la motivation » (p. 31). Mais ces limites sont pour lui une force dans la mesure où ces approches ne sont pas pertinentes pour appréhender la motivation en contexte scolaire. Qui plus est, ce cognitiviste choisit délibérément de ne pas envisager l'aspect cognitif en tant que tel ! Si l'on considère en effet que les caractéristiques individuelles d'un élève, qui entrent en compte dans la réussite ou l'échec d'un apprentissage, sont de trois ordres (le cognitif — intelligence, connaissances antérieures —, le conatif — styles cognitifs, styles d'apprentissage —, l'affectif — émotions, anxiété, motivation —), R. Viau ne veut considérer qu'une partie du domaine conatif (les styles d'apprentissage) et qu'une partie du domaine affectif (la motivation). On peut certes considérer qu'une telle approche est limitée (souvenons-nous par exemple que B. Bloom pensait que l'apprentissage dépendait pour moitié des facteurs cognitifs — ce que l'élève sait déjà —, pour un quart de ses dispositions affectives — selon qu'il s'attend ou non à réussir —, et pour un dernier quart de la qualité de l'enseignement — soit avant tout des méthodes mises en œuvre — ; on ne peut pas lui reprocher en tout cas son manque de clarté.

Quel est l'enjeu d'un tel ouvrage ? De prendre acte qu'il n'est nullement « naturel » d'être motivé à apprendre quand on est à l'école. D'accepter une fois pour toutes que l'école n'est pas et ne sera jamais aussi captivante que les médias, les loisirs, le jeu ou les amis. Il est donc nécessaire de... motiver les élèves. Un des rôles fondamentaux des professeurs est ainsi de motiver les élèves pour que ces derniers ne sombrent pas dans ce qui est appelé l'impuissance acquise ou la résignation acquise, si caractéristique de ceux que les Québécois appellent les décrocheurs. Pour ce faire, on peut se proposer d'amener l'élève à ce que l'on appelle un niveau d'identification (p. 106) où celui qui apprend le fait parce qu'il estime que

les conséquences de ce qu'il fait sont importantes pour lui. Tous les élèves n'atteindront pas le niveau d'intégration qui suppose, lui, que l'on s'engage dans une activité parce qu'elle correspond à nos propres buts ou à nos propres aspirations. La modestie semble donc de rigueur dans le champ scolaire !

Mais agir par ou sur la motivation suppose d'abord que l'on définisse cette même motivation. C'est pourquoi l'ouvrage comprend deux parties essentielles, la présentation d'un **modèle de compréhension de la motivation en contexte scolaire** et une approche des stratégies d'intervention sur la motivation des élèves. Commençons donc par présenter le modèle de R. Viau, avant de le déployer : dans un contexte donné, la motivation est produite par les perceptions que l'élève a de la valeur d'une activité, de sa compétence et de la contrôlabilité de cette activité (tels sont les déterminants de la motivation) ; elle se traduit par le choix, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance (tels sont les indicateurs de la motivation). On peut donc distinguer sept éléments en interaction dans ce modèle :

— Le contexte définit ce que l'élève a à faire ou ne pas faire ; dans la plupart des cas, il ne dépend pas directement de l'élève, contrairement aux autres aspects.

— La valeur d'une activité dépend certes de l'utilité que l'élève y voit, en fonction des buts qu'il s'assigne, qu'ils soient sociaux (les relations aux autres élèves et à l'enseignant) ou scolaires (en sachant que l'apprentissage doit l'emporter sur la seule recherche de la performance). Mais elle dépend aussi de son inscription dans une perspective future : le maintenant doit renvoyer à un avenir (cf. la notion de projet de Nuttin).

— La compétence à accomplir une activité dépend de quatre sources : les résultats antérieurs, l'observation des autres confrontés à la même tâche, la persuasion d'autrui, les réactions psychologiques et émotives.

— La contrôlabilité désigne le degré de maîtrise que l'élève possède sur le déroulement et les conséquences des activités qu'on lui propose. Il attribue ainsi sa réussite ou son échec à des causes internes (intelligence, effort, fatigue) ou externes (chance, qualité du professeur, type de tâche), stables (intelligence) ou modifiables (effort), contrôlables (effort, stratégie d'apprentissage) ou incontrôlables (chance, intelligence).

— Trois indicateurs de la motivation sont à considérer rapidement car on ne peut guère intervenir sur eux directement ; ce sont : le choix d'entreprendre une activité d'apprentissage et non de l'éviter, la persévérance ou ténacité, et la performance ou résultats observables de l'apprentissage.

— Par contre, le quatrième indicateur est plus intéressant à étudier car on peut envisager une action immédiate sur lui (ce que l'on appelle apprendre à apprendre). On peut en effet aider l'élève à prendre conscience et à développer son engagement cognitif, ce que l'on désigne plus prosaïquement sous le nom d'attention ou de concentration. Il faut pour cela agir sur les stratégies d'apprentissage (mémorisation, organisation, élaboration) et d'autorégulation (métacognitives, gestion).

Une fois le modèle exposé, R. Viau s'efforce de présenter **les stratégies d'intervention sur la motivation des élèves.** Que peut-on faire ? Que faut-il faire ? Ne pas nuire à la motivation des élèves, en premier lieu. C'est un minimum, qui suppose tout de même que l'on soit compétent et motivé à enseigner, que l'on perçoive positivement la capacité d'apprendre des élèves et qu'en matière de récompenses et de punitions on ne détourne pas l'apprentissage comme tel. Améliorer son enseignement pour augmenter la motivation des élèves, en second lieu. Examinant les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage et l'évaluation, l'auteur montre comment on peut passer d'une pratique pédagogique passive à une pédagogie qui reconnaît aux élèves un rôle actif et dynamique. Intervenir sur les composantes motivationnelles de l'élève, en dernier lieu. Reprenant les différents aspects du modèle, l'auteur propose un dispositif basé sur l'établissement d'un profil motivationnel susceptible de diriger l'intervention de l'enseignant de façon précise et pertinente.

À tout prendre, cette partie de l'ouvrage est en fait curieuse... dans la mesure où elle permet de remettre au goût du jour, récapituler et déployer des « conseils pédagogiques » qui ne sont guère nouveaux ! Un peu comme si le cognitivisme retrouvait, dans un contexte différent, les prescriptions de l'Éducation nouvelle ou celles qu'exposait P.-A. Osterrieth au tout début des années soixante dans *Faire des adultes.* Quand l'auteur, en terminant (p. 186), insiste sur les conditions essentielles pour motiver les élèves (qu'ils se sentent respectés et considérés, que leur environnement soit dynamique, que ce même environnement soit propice à l'apprentissage plus qu'à l'enseignement), on n'a pas l'impression de se trouver devant une révolution. Serait-ce le signe que les pratiques ont en quelque sorte devancé la théorie, tout au moins dans ses aspects les plus développés, complets et pertinents ? Ce qui n'enlève rien à cet ouvrage qui permet d'aborder de façon très approfondie une question capitale, celle de la motivation à l'école.

Jean Houssaye
Université de Rouen

Summaries

ARTICLES - Literacy

Christian Galan - Japan – Teaching in the context of combined writing : problematics and policy. 5

This article describes the teaching process in reading in a country where the writing system is completely different from ours and much more complex : Japan. Through the analysis of Department of Education instructions, it reveals the similarities between japanese education and our « traditional methods ». It shows equally that the synthetic aspect characterizing this type of method is strengthened, in classroom setting, by the contraints imposed on teachers educational practice and by the exclusive use of authorized textbooks. Then the article focuses on studies devoted to the assessment of japanese pupils reading performances and on the problems they come up against, during the course of their learning. Finally it questions the contradictions existing, in Japan, between official discourse on teaching reading and what can be perceived of this teaching through various enquiries and through contact with teachers and children.

Daniel Zagar, Christine Jourdain and Bernard Lété – Cognitive diagnosis concerning reading skills : the ECCLA software. 19

In the first part of the paper, we explain why diagnostic evaluation of reading disabilities should take place before remediation. In the second part, we describe the reader activity modelling which serves as the framework for ECCLA (Diagnostic assessment of the Cognitive Capacities of the Adult Reader). The third part of the paper describes ECCLA and presents several tests. Finally, we present the diagnostic that ECCLA permits as well as possible remediation tools.

Didier Mauroux – Environment terms and 4 to 7 year-old children : reading and writing. 31

Relations between children and the written items existing in their environment are not well known and lead to differing analyses. Some authors suggest that children know much of their written environment while others consider that adults overestimate children skills. In this article we describe an experiment concerning a sample of 190 children from 4 to 7 years of age, who are required to read words which are present in their environment, in different forms.

Results show that before the elementary school most children identify environment word that they regard as mere visual stimuli to which they ascribe a meaning. They content themselves with more or less elaborate logographic reading and writing and don't look further for more efficient strategies. On the contrary first grade learning is critical : the child reappraise his environmental words which become a language code. From this moment, school takes over « street written forms ».

Mireille Bastien-Toniazzo – The importance of letters order in reading acquisition. 51

Research in the field of reading acquisition can be gathered into two categories : either they rely upon a description of the skilled reader or they adopt a developmental perspective. One can identify in these two

approaches, the same weakness : the focus is more reading than the reader himself. The fact that we were centered on the reader, led ourselves so reinterpret some standard results and allowed us to show the importance of a point somewhat neglected. So, in order that the child could learn the grapho-phonological system, he not only has to acquire the knowledge that the order of the letters of the word is necessary but more over he has to manage two order's scans. Three sets of experimental data support our position.

Bertrand Geay – Both a tool and a symbol : the dictionnary in primary school. 59

Widely distributed today, the French language dictionary has all the characteristics of a commonplace thing, and it seems to be used at school according to a purely technical logic. Nevertheless, its quasi-official function of linguistic normalization turns into a very specific object, a digest of the history of language and a witness of its standardization. A quick historical investigation shows that the dictionary played a very important part in the development of school and of the teaching practices under the Third Republic, becoming a symbol of the primary culture. Its distribution and its use is now experiencing an obvious revival, but it is difficult to know yet if this hides a new form of linguistic fetichism or if it is really due to the development of a rational pedagogy of language appropriation.

Angéline Liva – Centering on the Child in the « Second cycle » (ages 5-8) : classroom experimentation of a model for literacy acquisition. 69

The action research model proposed here concerns children at the end of nursery school and in the first two years of primary school. Carried on over the last seven years in France, this action research is based on a child centered approach which considers the child holistically. It takes into account cognitive, social and affective aspects of the child at school. A specially adapted computerized sociometric instrument meets the psycho-socio-affective requirements, and assessment tools of a psycho-developmental nature (invented spelling, text copying) enable the researcher to follow the child in his/her construction of literacy.

Yves Prêteur and Eva Louvet-Schmauss – Initial heterogeneity in school performance is linked to socio-familial practices : can a functional approach to teaching writing help ? 83

The purpose of this study is to evaluate the relative importance of educational practices in familial and school contexts on children's acquisition of writing skills in first grade. Teachers traditional and functional pedagogical styles were contrasted for 165 children. In addition, parents completed a questionnaire concerning their practices regarding written language at home. Our results show that functional pedagogical activities in the school are more efficient when recognized by parents and implemented within the family context.

CONGRÈS ET COLLOQUES

DEUXIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL D'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION

Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation et Université de Paris X-Nanterre (Sciences de l'éducation).

Faire le point des nouvelles recherches, confronter leurs résultats, leurs orientations théoriques et méthodologiques, les mettre en perspective par rapport à la production internationale, tels sont les objectifs que s'est fixés l'association pour son deuxième congrès international de la recherche en éducation et formation.

Ce congrès se tiendra les 1er, 2 et 3 juillet 1996 à l'Université de Paris X-Nanterre.

Si vous souhaitez obtenir plus de renseignements ou proposer une communication, veuillez vous adresser à Madame Nicole LELARD, Université de Paris X-Nanterre, Département de Sciences de l'éducation, 2e congrès d'actualité de la recherche en éducation – C 411 – 200, avenue de la République, 92001 NANTERRE Cedex.

Tél. 33.1.40.97.47.41 – Fax 33.1.40.97.47.43

COLLOQUE DE L'ASSOCIATION FRANCOPHONE D'ÉDUCATION COMPARÉE (AFEC)

Le prochain colloque annuel de l'AFEC aura lieu du 30 mai au 1er juin 1996 à Lyon sur le thème : « **Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation : approches comparatives des évolutions et tendances récentes** ».

Des précisions pourront être données aux personnes intéressées. Celles-ci peuvent s'adresser à Monsieur Jean-Michel LECLERCQ, Président de l'AFEC - Centre International d'Etudes Pédagogiques — 1, avenue Léon-Journault – 92310 SEVRES – Tél. : 45-07-60-00.

3e BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

PARIS, LA SORBONNE,18-19-20-21 avril 1996

6 THÈMES DE CONFÉRENCES ET DE TABLES RONDES :

1. Ethique, recherche et démocratie : du sens, des valeurs et du sujet.
2. L'investissement en éducation, formation, recherche.
3. Egalité des sexes en éducation et formation.
4. Education permanente, autoformation et technologies nouvelles.
5. Les jeunes, l'insertion et l'emploi.
6. De la prospective : un exemple, l'éducation et la formation.

Pour tous renseignements : Secrétariat INJEP-Biennale, 9/11, rue Paul-Leplat, 78160 Marly-le-Roi.

Tél. (1) 39.17.27.54.

L'ORIENTATION
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 - SEPTEMBRE 1995

Numéro spécial : HISTOIRES DE VIE ET ORIENTATION

Serge BLANCHARD
Introduction : des événements de vie aux histoires de vie

Jacques PERRON, Jean-Claude COALLIER, Maikke VAN HERWIJNEN
Les événements de vie à l'adolescence : un système multidimensionnel d'analyse qualitative

Mireille PEYLET
Place d'une action de formation continue dans un itinéraire professionnel et un itinéraire de vie

Anne-Marie COSTALAT-FOUNEAU
La représentation professionnelle du formateur : le lien crisique, le lien tremplin, le lien scénique

Ginette FRANCEQUIN
Histoire de vie et pratiques de l'orientation

Vincent de GAULEJAC
Le récit de vie entre la psychanalyse et la sociologie clinique

Jean-Yves ROCHEX
Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires

Abonnement (4 numéros par an) :

France : 250 FF - Étranger : 310 FF - Vente au numéro : 85 FF.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 40.25.11.87 ou 88

JUILLET-SEPTEMBRE 1995, XXXVI-3 ISBN 2-7080-0764-5

Le recrutement social de l'élite scolaire en France — Michel EURIAT, Claude THÉLOT

Les associations de parents d'élèves en France — Martine BARTHÈLEMY

La rétribution du militantisme écologiste — Guillaume SAINTENY

Façons d'« être » écrivain — Nathalie HEINICH

NOTE CRITIQUE

Orientations théoriques en sociologie de la famille — Jean-Hugues DÉCHAUX

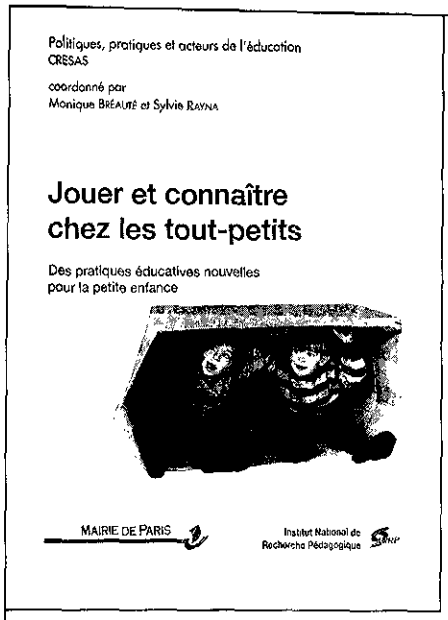
Genèse de la nation, naissance du citoyen — Jean-René TRÉANTON

LES LIVRES

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex – CCP Marseille 6 36 09 E
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année en cours.

Tarif 1995 : L'abonnement (4 numéros) France ..... 360 F
Étranger ..... 440 F

Vente au numéro : Soit par correspondance auprès de :
Éditions OPHRYS – Tél. : (92) 53.85.72
Soit auprès des librairies scientifiques
Le numéro ..... 115 F



Jouer et connaître chez les tout-petits

Des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance

Cet ouvrage est un recueil d'expériences pédagogiques innovantes en matière de petite enfance. Elles sont présentées par des équipes de professionnelles de crèches parisiennes avec lesquelles le CRESAS collabore depuis plusieurs années.

Ces expériences visent un triple objectif : la qualité de vie des jeunes enfants accueillis dans les structures collectives ; l'élargissement de cet accueil à tous les enfants dans une optique d'égalisation des chances ; la recherche d'une cohérence et d'une continuité entre les différentes institutions accueillant les enfants de moins de six ans.

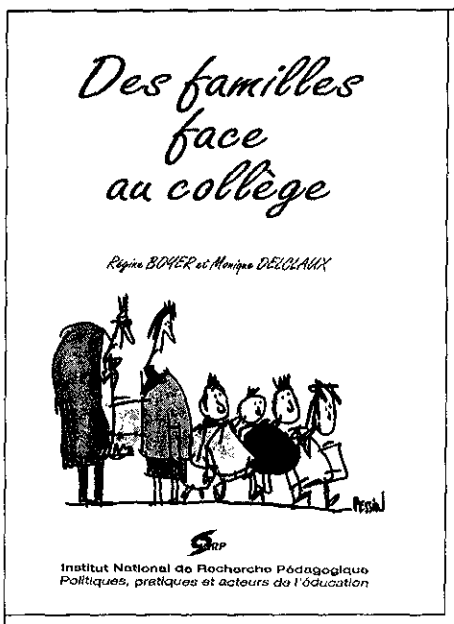
Elles sont orientées par l'exigence d'une meilleure connaissance des besoins éducatifs des très jeunes enfants et des situations de jeux les plus ajustées à ces besoins.

Les points forts de ces innovations concernent le travail d'équipe dans l'organisation d'activités partagées de découverte et d'invention, l'intégration des enfants porteurs de handicaps et les échanges entre les établissements.

Ce livre, qui fournit des perspectives professionnelles pour une définition renouvelée des métiers de la petite enfance, apporte des arguments sur les possibilités d'ouverture à la culture et aux savoirs pour tous dans les structures d'accueil des tout-petits.

1995 - 178 p. + 8 p. ill. couleur, format 16 x 24 cm, code BF 034

France (TVA 5,5 %) : **85 F ttc** - Corse DOM : 82,26 F
Guyane, TOM : 80,57 F - **Étranger : 88,50 F**



Des familles face au collège

Portraits de groupes

Comment les familles vivent-elles la scolarité de leurs enfants pendant les années cruciales du collège ? Quels rapports entretiennent-elles avec l'institution scolaire ? Quels sont les modèles familiaux d'éducation contemporains ? Quels projets les parents forment-ils pour leurs enfants ? Quelles méthodes éducatives mettent-ils en œuvre pour les atteindre ?

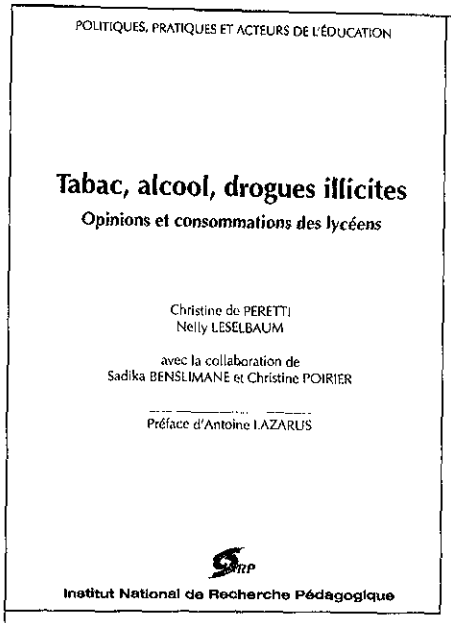
Des familles face au collège contribue à répondre à ces interrogations. Se fondant sur plusieurs dizaines d'entretiens menés avec des parents et des enfants appartenant aux couches moyennes salariées d'une part, aux milieux populaires d'autre part, l'ouvrage présente une palette de portraits de famille : des configurations originales se dégagent, dans lesquelles interfèrent position sociale, trajectoires, expériences, ambitions.

Si, de manière générale, les familles interrogées considèrent la réussite scolaire comme le levier de l'ascension sociale, les formes de mobilisation sur la scolarité apparaissent diversifiées, de même que les styles éducatifs et les types de fonctionnement familiaux.

S'inscrivant dans les travaux de sociologie de l'éducation, *Des familles face au collège* fournit des approches neuves à tous ceux, parents, enseignants, personnels d'éducation, qui s'intéressent aux relations entre la famille et l'école.

1995 - 149 pages, format 16 x 24 cm, code BF 042

France (TVA 5,5 %) : **85 F ttc** - Corse DOM : 82,26 F
Guyane, TOM : 80,57 F - **Étranger : 88,50 F**



TABAC, ALCOOL, DROGUES ILLICITES

Opinions et consommations des lycéens

Dans le cadre de la politique de prévention engagée par le ministère de l'Éducation nationale, une enquête a été réalisée par l'unité "École et santé" de l'INRP. Elle s'est déroulée dans trois grandes villes – Paris, Lille et Nice – et a permis d'interroger plus de deux mille lycéens scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat.

Cette enquête décrit, de manière aussi précise que possible, les consommations d'alcool, de tabac et de drogues illicites de lycéens et, d'autre part, leurs opinions sur ces différents produits psychotropes. Des indications sur les facteurs d'ordre psychosociologique – image de soi, relations familiales, scolarité, projets d'avenir... – susceptibles d'être liés aux différentes consommations ont été recueillis.

L'étude fournit une abondante information statistique avec des analyses précises, ainsi qu'une synthèse.
Par la somme d'informations rassemblées, cet ouvrage permet de mieux appréhender les attitudes de lycéens à l'égard de ces produits. Il doit être utile à tous ceux qui ont à conduire des actions éducatives de prévention, surtout si l'on considère que les consommations répétées de substances psychoactives par des jeunes peuvent représenter un symptôme orienté en forme d'appel vers les adultes.

INRP. 1995, 16 x 24 cm - 134 p.

France (TVA 5,5%) : **80 F** - Corse, DOM : *77,42 F*
Guyane, *TOM : 75,83 F - Étranger : 83,50 F*

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° ..... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

TARIFS

Du 1er août 1995 au 31 juillet 1996

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	**218 F ttc**
DOM	**215,76 F**
Guyane, TOM	**213,52 F**
Etranger	**280 F**
Le numéro (TVA 5,5 %)	**59 F ttc**

Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79
Abonnements : (1) 46.34.90.81
Rédaction : (1) 46.34.90.78

- ***Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.***
  Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux *(texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).*
- Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :
INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Imprimerie Bialec S.A., 54000 Nancy - D.L. n° 43285 - 4e trimestre 1995.

s o m m a i r e

ARTICLES

Lecture-Ecriture

Christian Galan – *Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique*

Daniel Zagar, Christine Jourdain et Bernard Lété – *Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel ECCLA*

Didier Mauroux – *Les écrits environnementaux de l'enfant de 4 à 7 ans : de l'écrit de la rue à l'écrit de l'école*

Mireille Bastien-Toniazzo – *L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture*

Bertrand Geay – *Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école*

Angéline Liva – *Centration sur l'enfant au cycle 2 : Expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture*

Yves Prêteur et Eva Louvet-Schmauss – *Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales ?*

NOTE DE SYNTHESE

Christine Barré-De Miniac – *La didactique de l'écriture*

NOTES CRITIQUES

C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807