



Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture

Roland Goigoux¹,

IUFM d'Auvergne et Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

Prenant appui sur une synthèse de recherches récentes en éducation, cette contribution précise quelles sont les composantes de l'enseignement initial de la lecture et leur dosage aux différents moments de l'apprentissage. Elle s'appuie pour cela sur une description des pratiques effectives des enseignants et sur une analyse de leur efficacité. Une typologie, reposant sur six critères distinctifs, est proposée pour comparer les principales méthodes d'enseignement de la lecture.

Cet article est une version remaniée de la contribution de Roland Goigoux à la *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, organisée par le Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies (MJER, France), qui s'est tenue à Paris, les 4 et 5 décembre 2003. Il apporte un élément de réponse à la question n°2 de cette conférence : « *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ?* »

Introduction : une réponse pour le cycle 2

Nul n'est censé ignorer la loi. Or, dans le domaine de l'enseignement de la lecture, la loi française s'exprime sous forme de programmes dont la dernière édition, parue en 2002, répond en partie à la question qui nous est posée (MJER, 2002). Ces programmes, dont nous partageons les grandes orientations, ont été largement inspirés par les résultats des recherches dont nous sommes également porteurs (Goigoux, coord., 2000). Nous nous efforcerons cependant de préciser les points laissés dans l'ombre et d'apporter des éléments de réponse aux plus controversés d'entre eux, non sans rappeler qu'une partie des doutes des enseignants provient justement des hésitations, voire des contradictions, de cette prescription officielle au cours des trente dernières années (Goigoux, 2002a). Pour rester dans les limites d'espace qui nous sont imparties, nous nous centrerons sur le cycle 2 (dernière année de l'école maternelle, première et deuxième primaire), objet de toutes les polémiques.

La question qui nous est adressée pose le problème de la planification de l'enseignement de la lecture. Elle concerne donc l'activité professionnelle des maîtres, c'est-à-dire la préparation et la réalisation de tâches qu'il s'agit de choisir et d'agencer dans le temps et dont il faut réguler le déroulement en classe. Pour y répondre, nous décrirons d'abord les différentes composantes impliquées dans l'enseignement de la lecture puis la manière dont elles sont traitées par les méthodes utilisées au cycle 2.

1. Professeur des Universités, laboratoire PAEDI (JE 2442 – Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts). Contact : rgoigoux@auvergne.iufm.fr



Quelles sont les « composantes de l'enseignement de la lecture » que les maîtres doivent « doser » aux différents moments de l'apprentissage ?

Quatre composantes sont impliquées dans l'enseignement de la lecture, indissociable de celui de l'écriture : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit (Goigoux, 2001a). Par *acculturation* nous entendons le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur ; Devanne, 1992). Ce processus d'acculturation permet l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages qui dépassent amplement les seuls apprentissages linguistiques. Les programmes de 2002 précisent à ce sujet que les ouvrages de littérature de jeunesse constituent « la base culturelle » de l'enseignement de la langue écrite.

Quelles sont les pratiques effectives au cours préparatoire (CP : 1^{ère} primaire) aujourd'hui ?

Toutes les recherches descriptives portant sur les pratiques d'enseignement au CP (première primaire) montrent que les maîtres consacrent l'essentiel du temps alloué à l'apprentissage de la lecture à la construction et à l'automatisation des procédures d'identification des mots (Fijalkow *et al.*, 1994 ; MJER, 1999), priorité qu'on peut schématiser ainsi :

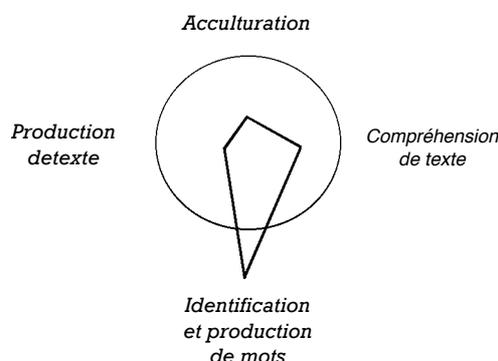


Figure n° 1 : les pratiques majoritaires au cours préparatoire

Sur notre mappemonde didactique, la position des points sur les axes correspond (approximativement) à la proportion du temps d'étude consacrée à chaque composante. Le cercle représente le seuil de 50 % du temps global d'enseignement de la langue écrite.

On note aussi que la plupart d'entre eux se préoccupent plus de compréhension de phrases que de compréhension de textes. Dans les classes, l'accès au livre est souvent réservé aux meilleurs lecteurs, ceux qui ont terminé leur travail avant les autres. Il semble également que les pôles « production de texte » et « acculturation » soient peu explorés au cours préparatoire.



On peut comprendre ce choix comme le résultat d'une conception étagée de l'enseignement de la lecture : les élèves devraient apprendre à identifier les mots écrits avant d'être mis face à des problèmes de compréhension de textes², maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996), apprendre à lire avant d'apprendre à écrire. On peut aussi l'interpréter comme une restriction délibérée, donc stratégique, du nombre d'objectifs d'enseignement à viser au cours préparatoire afin d'assurer la plus grande maîtrise possible des seuls mécanismes opératoires. Mais, pour être pertinente, cette stratégie supposerait que *trois conditions* soient réunies :

1. que les élèves arrivent au cours préparatoire dotés des habiletés requises pour bénéficier de l'enseignement formel qui y sera délivré (les habiletés phonologiques et visuelles, spatiales et temporelles, de comparaison et de catégorisation, les habiletés de copie, de mise en relation de la chaîne orale et de la chaîne écrite – au niveau des mots et des constituants des mots : principe alphabétique, etc.) ;
2. qu'ils soient familiarisés avec la langue écrite (lexique, syntaxe et genres textuels) ;
3. qu'ils aient abondamment bénéficié d'une initiation à la culture écrite (ses référents, ses réseaux, ses fonctions et ses usages).

On peut d'ailleurs remarquer que les familles de milieux sociaux favorisés contestent rarement ces choix pédagogiques (mieux, elles les réclament) tant elles ont confiance dans leur capacité à apporter elles-mêmes lesdites connaissances à leurs enfants. Ils ne le sont pas plus dans les familles de milieux populaires, pour des raisons qui tiennent cette fois aux représentations qu'elles se font de l'apprentissage et au crédit qu'elles accordent à l'école. Cet apparent consensus parental ne doit donc pas masquer des attentes différentes envers l'école (Martuccelli et Dubet, 1996).

On constate aussi qu'une orientation instrumentale du cours préparatoire est d'autant plus facile à soutenir que l'école maternelle s'est, en amont, attachée à réunir ces trois conditions. Malheureusement, ce n'est pas toujours le cas, en particulier lorsqu'elle ne planifie pas de manière rigoureuse les activités nécessaires au développement de telles habiletés. Les tâches d'enseignement sont parfois trop aléatoires, trop dépendantes des projets liés à la vie de la classe, trop axées sur la découverte au détriment de la réflexion, de la compréhension et de l'entraînement ; elles gagneraient à être plus ordonnées, plus régulières et plus fréquentes (Cèbe et Goigoux, 2000).

Lorsque les trois conditions énoncées plus haut ne sont pas réunies, les élèves tirent peu bénéfice de l'enseignement dispensé au cours préparatoire et pâtissent d'une centration trop précoce et trop exclusive de l'enseignement sur l'identification et la production de mots (le pôle sud de la planisphère didactique). Ils échouent par exemple à traiter le langage comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement phonologique et ne parviennent pas à relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières (Bautier, 1995 ; Brigaudiot, 2000 ; Bautier et Goigoux, sous presse ; Goigoux, 2003a). Or, pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, il faut pouvoir s'intéresser à la

2. Cette conception a prévalu durant les trois quarts du siècle dernier. Les instructions de 1923, en vigueur jusqu'en 1972, répondaient à leur manière à la question qui nous est posée aujourd'hui. Elles découpaient l'enseignement de la lecture en trois étapes : apprentissage du déchiffrement (au cours préparatoire), lecture courante (au cours élémentaire) puis lecture expressive (au cours moyen).

langue pour elle-même, indépendamment du sens qu'elle véhicule³. Et c'est précisément cette compétence qui fait défaut aux élèves qui ont rarement l'occasion (à l'école comme à la maison) d'être confrontés à des situations qui favorisent son développement.

Ce sont ces élèves qui sont au centre de nos préoccupations didactiques, ceux qui doivent impérativement construire à l'école (en grande section et au cours préparatoire) ce que les autres enfants ont déjà construit hors l'école (Lahire, 1993 ; Goigoux et Cèbe, 2004). Mais ces préoccupations rencontrent-elles celles de tous les maîtres ? En d'autres termes, les réponses techniques à la question qui nous est posée dépendent des priorités que se donnent les enseignants et, à travers eux, l'État dans leurs choix éducatifs. On ne peut traiter de la question des dosages et des équilibres sans avoir répondu préalablement à la question : « qui doit en bénéficier en priorité ? » Si ce sont les élèves les moins performants, ceux qui, selon nous, ont le plus besoin de l'école, alors l'équilibre présenté sur la figure n°1 n'est pas le bon. C'est ce que la recherche pédagogique et les centres de formation (Écoles Normales puis IUFM), le plus souvent relayés par les corps d'inspection du premier degré, s'efforcent de dire en France depuis une trentaine d'années sans toutefois être parvenus à construire une alternative satisfaisante.

Comment construire une alternative ?

Les méthodes ont évolué pour répondre aux nouveaux objectifs assignés à l'école primaire⁴ : depuis les années 1970, celle-ci n'a plus pour mission de fournir un simple savoir déchiffré mais de favoriser, pour tous, un apprentissage de la compréhension des textes permettant de poursuivre des études secondaires. Dans l'esprit initié par le « plan de rénovation du français » (cf. les instructions de 1972), enseignants et formateurs ont mis au point des procédures ambitieuses d'enseignement de la compréhension et de la production de textes, dès le cycle 2, en étroite relation avec la découverte de la culture écrite et de la littérature de jeunesse (Mauffrey et Cohen, 1983 ; Chenouf et Foucambert, 1999 ; Boussion *et al.*, 1998 ; Chartier *et al.*, 1998). Malheureusement, ils se sont plus attachés à la langue et la culture écrite qu'aux habiletés cognitives impliquées dans l'apprentissage de la lecture (Romian, 1996 ; Boussion, 1996). Pour mieux promouvoir leurs innovations, les formateurs d'enseignants ont souvent minimisé l'importance de l'apprentissage des procédures d'identification des mots et sous-estimé le prix à payer (c'est-à-dire les procédures à enseigner et le temps à consacrer) pour automatiser les traitements de « bas niveau » (ONL, 1998). Nous pensons que cette erreur peut aujourd'hui être rectifiée sans perdre le bénéfice des innovations conduites au cours des dernières années.

3. Prenons un exemple pour être mieux compris. Dans beaucoup de classes, on demande aux élèves de chercher des mots qui riment avec leur prénom pour fabriquer une comptine du type « Je m'appelle Nicolas, j'aime bien le chocolat ». Pour donner une réponse correcte, il faut être capable 1° d'inhiber le traitement sémantique (ne pas dire ce qu'on aime vraiment : les frites !), 2° de décomposer son prénom en syllabe, 3° d'en abstraire la syllabe finale, 4° d'aller chercher dans son lexique mental un mot qui finit de la même manière... Autant de compétences qui, on le sait, font encore défaut à nombre d'élèves à l'entrée au CP si elles n'ont pas été exercées à l'école maternelle ou dans la famille. Et que les maîtres du cours préparatoire devront s'attacher à développer dès le début de l'année.

4. N'oublions pas que l'ancien certificat de fin d'études primaires, réussi par seulement une moitié des élèves d'une génération, n'incluait aucune épreuve permettant de vérifier la compréhension des textes (la lecture était réduite à un simple exercice de lecture expressive).

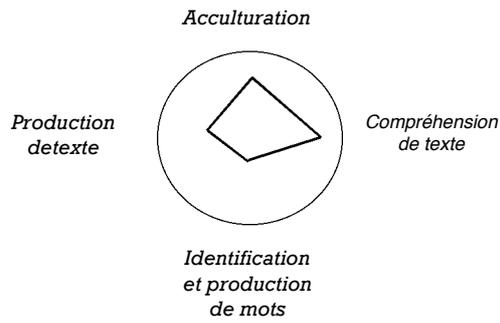


Figure n° 2 : un deuxième équilibre inadéquat, celui des recommandations des centres de formation durant les années 80-90

Les recommandations des formateurs ont été d'autant mieux suivies qu'elles rencontraient les préoccupations des maîtres soucieux de favoriser le développement de la compréhension et qu'elles proposaient des alternatives à des pratiques fastidieuses et inefficaces (la litanie des séances de lecture collective à haute voix par exemple) et aux vieux manuels souvent indigents. Depuis, fort heureusement, de nombreux travaux de recherche ont montré qu'il n'existe aucun antagonisme entre déchiffrer et comprendre (Cornoldi et Oakhill, 1996) et que les dénonciations péremptoires des années 80 n'avaient plus cours (pour une synthèse internationale, voir Langenberg *et al.*, 2000). Les usages de la lecture à haute voix, qu'il convient de conserver mais sous d'autres formes (notamment celle d'entraînements postérieurs à une première lecture-compréhension), ont été redéfinis. L'édition scolaire a également beaucoup évolué en proposant des manuels qui échappent aux principales critiques des années 70 : les textes proposés sont, pour certains, suffisamment complexes pour permettre un véritable enseignement de la compréhension et suffisamment intéressants sur le plan symbolique, imaginaire et culturel pour initier des enfants de 6-8 ans à la lecture.

Il nous paraît donc inutile et dangereux, en réaction aux outrances passées (et au prix d'une amplification caricaturale de dérives ponctuelles), de vouloir redresser brutalement la barre en survalorisant une seule composante didactique (Goigoux, 1999a). Les programmes eux-mêmes suggèrent un point d'équilibre qui accorde la part belle à l'hémisphère nord sans négliger le sud ! (cf. figure n°3).

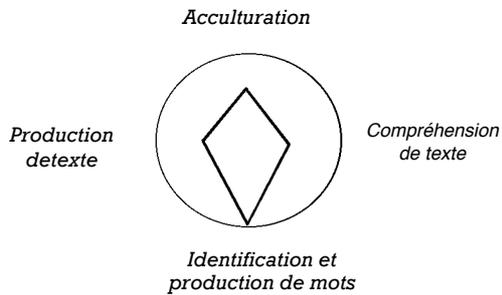


Figure n° 3 : un équilibre possible pour le cycle 2

La répartition du temps indiquée sur cette figure (P : 15%, A : 20%, C : 25%, I : 30%) n'a qu'une valeur indicative : aucune recherche n'a exploré la question des meilleurs dosages temporels. Le problème posé reste donc entier : la nécessité de ne laisser aucune composante dans l'oubli ne signifie pas qu'il faille les traiter de manière équivalente tout au long du cycle 2.

Les ouvrages proposés pour la formation des maîtres dressent l'inventaire des activités capables de contribuer à la formation de bons lecteurs. Il serait facile de les additionner aux quatre coins de notre mappemonde didactique ; mais le temps scolaire n'est pas illimité et il convient de choisir parmi ces activités celles qui constituent le « noyau dur » des programmations d'un niveau donné. Si enseigner c'est choisir, dans le cas de l'apprentissage de la lecture, choisir c'est d'abord renoncer. Pour cela il faut définir les apprentissages qui conditionnent les apprentissages ultérieurs, comme nous l'avons fait collectivement dans la brochure « Lire au CP » (document d'accompagnement des programmes, 2002 ; MJER, 2003). Il faut également distinguer les activités qui peuvent être réalisées simultanément, à la même période de l'année, de celles qui doivent se succéder selon un ordre préétabli.

Que sait-on de l'efficacité des différentes méthodes ?

Peu de choses.

Les nombreuses recherches de psychologie sur l'apprentissage initial de la lecture conduites au cours des deux dernières décennies se sont attachées à étudier un élève générique, hors de tout contexte social et pédagogique. À de rares exceptions près, l'intervention des maîtres a été ignorée car jugée sans grande influence sur la dynamique de cet apprentissage (Bru, 1991 ; Goigoux, 2001a). Lorsqu'il a été pris en compte, l'enseignement a été décrit de manière très sommaire, en opposant le plus souvent les méthodes dites globales et celles qualifiées de phoniques (Content et Leybaert, 1992). De surcroît, cette opposition a été abordée à partir des seules affirmations des maîtres se réclamant de telle ou telle méthode. En conséquence, la dimension idéologique y tenait toujours une place dominante.

La mise en évidence de « l'effet-maître » dans le champ des sciences de l'éducation n'a pas fondamentalement modifié cet état de fait. Elle a contribué à faire ressortir l'impact du rôle des enseignants (on sait qu'il en est de plus « efficaces » que d'autres) sans toutefois élucider quelle composante de leur activité influait sur les performances des élèves (Audouin-Leroy et Duru-Bellat, 1990 ; Bressoux, 1990, 1994 ; Bressoux *et al.*, 1999 ; Mingat, 1991, 1996 ; Suchaut, 1996).

Les didacticiens du français, quant à eux, ont élaboré de nombreuses propositions d'ingénierie didactique, assorties d'études descriptives, mais ils n'ont pas cherché à en évaluer la portée (voire la pertinence) à travers une mesure de leur impact sur les apprentissages des élèves (Brigaudiot et Goigoux, 1999).

Si aucune étude comparative des méthodes de lecture n'a permis d'établir la supériorité de l'une par rapport à l'autre, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent mais parce que la variable « méthode », trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente pour une telle recherche. Pour comprendre ce qui différencie véritablement les choix pédagogiques opérés par les maîtres et leur effet sur les apprentissages des élèves, il est nécessaire de substituer à cette approche en termes de « méthode » une analyse reposant



sur l'examen simultané de nombreux indicateurs et de dépasser les déclarations de principes pour entrer dans le détail des pratiques concrètes (Goigoux, 1994, 2004b). Des recherches en cours s'efforcent de le faire, mais elles sont encore trop balbutiantes pour que l'on puisse en tirer des conclusions catégoriques.

Répondre à la question posée est donc une gageure sur le plan scientifique tant nous manquons de recherches fiables qui mettraient en relation les pratiques effectives d'enseignement de la lecture avec les performances des élèves. Ce qui est possible, et nous nous y emploierons, c'est d'inférer les caractéristiques des pratiques efficaces à partir de ce que nous savons des processus d'apprentissage des élèves et des études quasi expérimentales qui ont cherché à évaluer l'impact de telle ou telle dimension de l'acte de lire. Mais, dans les deux cas, le risque d'erreur n'est pas négligeable car si l'apprentissage de la lecture permet de nombreuses compensations (ainsi, au début de l'apprentissage, une insuffisante automatisation des processus d'automatisation des mots peut être compensée par des traitements contextuels reposant sur de bonnes connaissances linguistiques et culturelles), son enseignement en autorise également beaucoup. Tel enseignant, par exemple, qui accorde peu de place au décodage graphophonologique parvient à d'excellents résultats avec ses élèves en leur proposant de nombreuses tâches d'écriture qui les obligent à une intense activité d'encodage phonographique. Une observation exclusivement centrée sur les procédures d'identification des mots pourrait passer à côté d'une interprétation pertinente des performances constatées.

Pour les mêmes raisons, des chercheurs comparant les effets des méthodes phoniques et globales ont eu bien du mal à expliquer et à interpréter la supériorité des élèves soumis aux méthodes globales, supériorité qui allait croissante au cours du cycle 2 après un départ plus lent que celui des élèves bénéficiant des approches phoniques strictes (Leybaert et Content, 1995). Ils avaient négligé le fait que les méthodes globales (contrairement aux méthodes idéo-visuelles qui s'y refusent ; Foucambert, 1976) organisent une substantielle étude des relations graphophonologiques fondée sur la recherche d'analogies entre les mots étudiés.

La confusion règne, au point que les enseignants eux-mêmes demandent une clarification sur les méthodes d'enseignement de la lecture. C'est d'autant plus utile que chacune de ces méthodes répond, explicitement ou non, à la question des choix (donc des renoncements) entre les multiples activités d'enseignement possibles (Giasson, 1995).

Quels sont les critères qui permettent de distinguer les principales méthodes d'enseignement de la lecture au cours préparatoire ?

Pour simplifier cette présentation, nous emploierons le mot « méthode » pour désigner l'ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes supports, affichages, etc.).

Nous définirons les critères qui permettent de distinguer les principales méthodes en parcourant successivement les quatre composantes présentées ci-dessus.

Nous mentionnerons les plus significatifs de ces critères sur une figure (n°4) faisant apparaître six ensembles : syllabique, mixte, phonique, interactive, naturelle (ou globale) et idéo-visuelle.



Dans ce deuxième cas, on parle de *méthode idéo-visuelle* (Foucambert, 1994, préfère parler d'enseignement exclusif de la voie directe). Cette approche, aujourd'hui quasi disparue des classes de cours préparatoire, proscrit l'étude des correspondances graphophonologiques. Prenant appui sur une description des procédures expertes⁶ de la lecture, elle banit tout enseignement du déchiffrage considéré comme un frein au développement d'une lecture authentique. Elle systématise donc les entraînements à la mémorisation et à la discrimination visuelle : les élèves doivent retenir les mots écrits un à un, en prenant appui sur leur structure orthographique et morphologique.

Le fait que cette méthode (la seule qui soit véritablement proscrite par les programmes qui font aujourd'hui obligation aux maîtres d'étudier les correspondances graphophonologiques) ne soit plus utilisée ne signifie pas qu'elle n'ait pas eu d'influence positive. L'attention portée au développement de la voie directe a en effet bénéficié à toute la pédagogie de la lecture ; elle a contribué à l'élaboration de techniques d'enseignement qui ont été reprises dans la plupart des autres méthodes (on en trouve des traces dans la majorité des manuels) et qui sont explicitement mentionnées dans les programmes. Ces techniques visent la constitution d'un lexique orthographique (au début du CP, les mots les plus fréquents et les mots outils) en exerçant la discrimination et la mémorisation visuelle des mots considérés comme des suites ordonnées de lettres et non pas des silhouettes dont on mémoriserait le contour.

Ce qui doit être rejeté, car dommageable aux apprentissages des élèves, c'est l'exclusivité de cette modalité d'enseignement de l'identification des mots (Goigoux, 2000a).

Second critère : primeur au signe ou au sens ?

Le second critère permet de distinguer, parmi toutes les autres méthodes, celles qui privilégient une entrée par l'étude des signes linguistiques et celles qui privilégient une entrée par le sens des textes (cf. figure n°4 : 2^{ème} ligne).

Parmi celles qui accordent la primeur aux signes linguistiques, les plus anciennes partaient des lettres et les associaient à leur valeur sonore de référence (on considère que la lettre O fait le son /o/ sans se soucier du OU et du ON), puis combinaient voyelles et consonnes pour former toutes les syllabes possibles que les enfants devaient mémoriser avant de les combiner à leur tour en des unités plus larges, les mots. Ces *méthodes syllabiques*, basées sur la combinatoire, ont ensuite évolué vers des *méthodes mixtes* qui reposaient sur les mêmes principes à ceci près que la découverte d'une lettre était précédée par une mise en scène des mots dans une phrase illustrée (exemple : papa fume sa pipe) très rapidement découpée en mots et en syllabes.

Ces méthodes procédaient à un amalgame entre lettres et sons qui a cessé dans les années 1970 avec l'introduction de la distinction entre phonèmes et graphèmes (le phonème /o/ peut être retranscrit par trois graphèmes : O, AU, EAU) (Bastien, 1987). Depuis lors, toutes les méthodes *synthétiques*, c'est-à-dire celles qui partent des petites unités pour les combiner progressivement en unités plus grandes, partent d'une étude des phonèmes puis

6. En passant d'une modélisation de l'activité de lecture réalisée par le lecteur accompli à celle de l'apprentissage de cette même activité, en refusant la distinction entre lire et apprendre à lire, les promoteurs de l'approche idéo-visuelle sous-estiment les contraintes développementales qui pèsent sur les mécanismes d'acquisition de la lecture et négligent les différences profondes entre les processus des apprentis lecteurs et ceux des lecteurs confirmés.

cherchent à établir leurs correspondances avec les graphèmes. Ces méthodes sont donc phonographiques ou, plus simplement, *phoniques*. Le déroulement canonique d'une leçon consiste à identifier auditivement un phonème, puis à le localiser dans un mot oral pour, enfin, en découvrir la transcription écrite.

Il existe de très nombreuses variantes de ces méthodes phoniques qui sont aujourd'hui largement majoritaires dans le paysage pédagogique français (deux manuels qui se réfèrent à ces principes sont aujourd'hui en tête des ventes de l'édition scolaire). Pour les distinguer, il faut examiner plusieurs sous critères : l'ordre et le rythme d'introduction des différents phonèmes, la place accordée aux activités portant sur la combinatoire, l'introduction simultanée ou différée des différentes graphies d'un phonème en fonction de leur fréquence d'usage, le recours ou non à l'alphabet phonétique international, etc.

Troisième critère : l'ordre d'étude des différentes unités linguistiques

Le troisième critère est donc celui de la nature des unités linguistiques qui font l'objet du travail et de l'ordre dans lequel elles sont abordées (figure n°4 : 3^{ème} ligne).

Les méthodes *synthétiques* que nous venons d'évoquer (celles qui vont du simple au complexe, des parties au tout) considèrent l'accès au sens comme le produit du travail de déchiffrement. En début d'apprentissage, le travail sur la compréhension des textes est donc impossible en raison des piètres performances de décodage des élèves. Plusieurs mois sont consacrés à l'étude de phrases simplement juxtaposées, loin des récits de la littérature pour la jeunesse (tous les verbes sont au présent, on ne trouve pas de connecteurs, peu de substituts nominaux, etc.). Tous les efforts des élèves sont orientés vers l'identification des mots. Comme ils ne peuvent, seuls, éprouver le plaisir du texte ou du récit, leur motivation est entretenue de manière extrinsèque : la promesse d'un plaisir futur, la gratification des adultes, l'habillage iconographique du manuel, l'accroche affective d'un personnage assurant la liaison entre les exercices, etc.

Les méthodes qui au contraire privilégient l'entrée par le sens fondent leur démarche sur l'intérêt porté par les élèves au contenu des textes écrits qui leur sont proposés et lus, dans un premier temps, par les enseignants. Elles postulent également que ce sont les messages écrits complets et contextualisés qui sont simples à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites (Chartier et Hébrard, 1990).

Une partie d'entre elles sont dérivées de la méthode *globale* sous la forme que Decroly lui avait donnée au début du siècle. Cette méthode qui était basée sur la mémorisation de mots écrits provenant de phrases proposées par les enfants, a rapidement évolué en France vers la *méthode naturelle* de Freinet qui fait du texte l'unité élémentaire d'étude et qui accorde à l'écriture (au sens de production de mots et de textes) une importance capitale dès le début de l'apprentissage, tout en insistant sur la dimension sociale de la communication écrite (Freinet, 1994).

Pour ce qui est de l'identification des mots et de la construction du système de correspondance grapho-phonologique, ces méthodes, *analytiques*, procèdent donc à l'inverse des méthodes syllabiques : elles vont du tout aux parties, c'est-à-dire de la phrase (ou du texte) aux mots, puis aux syllabes et enfin aux lettres et à leurs correspondances avec les sons.

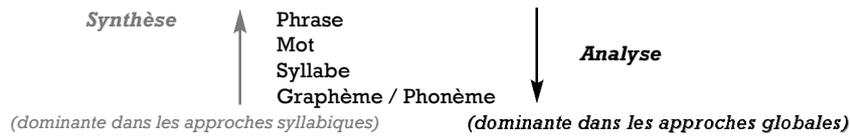


Figure n°5 : démarche analytique versus synthétique

Les programmes 2002 reprochent à la méthode naturelle de laisser les connaissances relatives aux correspondances grapho-phonologiques se constituer au hasard des rencontres et des réactions des élèves. Cependant aucun impact négatif de cette méthode n'a été empiriquement établi tant les performances des élèves semblent dépendre de l'expérience et l'habileté des maîtres à solliciter et organiser la démarche analytique.

Si la *méthode naturelle* n'a jamais été mise en œuvre par plus de quelques centaines de militants pédagogiques, elle n'en a pas moins fortement influencé d'autres méthodes relayées par les mouvements d'Education Nouvelle (autour de la notion de pédagogie du projet et des méthodes actives d'enseignement : Jolibert, 1991 ; Bernardin, 1997) et par les réseaux de l'innovation pédagogique liés à l'I.N.R.P. (qui ont développé et structuré le travail de production de texte et l'insertion culturelle de la pédagogie de la lecture ; Romian, 1981, 1985 ; Tauveron, 1999).

Nous qualifierons, à la suite de Chauveau (1994, 2000), ces méthodes d'*interactives* parce que, issues d'une double tradition d'enseignement (cf. figure n°4, colonne centrale) ; elles incitent les élèves à avoir recours à des stratégies interactives à quatre niveaux :

1. pour établir les correspondances grapho-phonologiques, ils font interagir des opérations d'analyse et de synthèse ;
2. pour identifier les mots écrits hors contexte, ils combinent les voies directes et indirectes (construites simultanément et en interaction) ;
3. pour identifier les mots écrits en contexte, ils coordonnent traitement des mots et traitement du contexte (la phrase et/ou le texte dans lesquels le mot est inséré) ;
4. pour comprendre un texte, ils mobilisent à la fois les données du texte et leurs propres connaissances (cf. figure n°8 en annexe).

Dans les démarches *interactives*, comme dans celle initiée par Freinet, les élèves sont incités à faire « feu de tout bois » pour résoudre les problèmes d'identification des mots, en ayant recours à des traitements analogiques en plus des traitements orthographiques (reconnaissance visuelle) et grapho-phonologiques (déchiffrage) (cf. figure n°6).

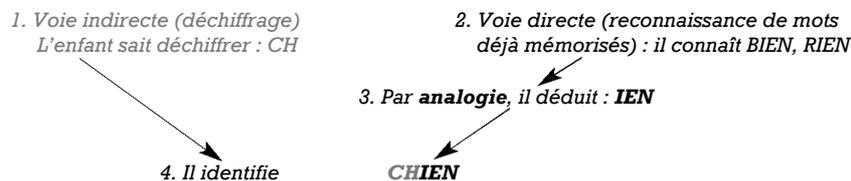


Figure n°6 : un exemple de combinaison de procédures

De la même manière, lorsque les mots sont en contexte, d'autres traitements contextuels (qualifiés de descendants) peuvent venir compléter les processus de décodage (traitements ascendants). Une observation armée des pratiques professionnelles permet d'inventorier le



recours à sept types d'aides de la part des enseignants (cf. figure n°7). La proportion de ces différentes aides est différente selon les méthodes et selon les enseignants. En revanche elle est relativement stable pour un enseignant donné au cours de chaque période de l'année scolaire, ce qui pourrait en faire une caractéristique révélatrice de sa pratique didactique (dans la perspective d'une construction de variables quantifiables).

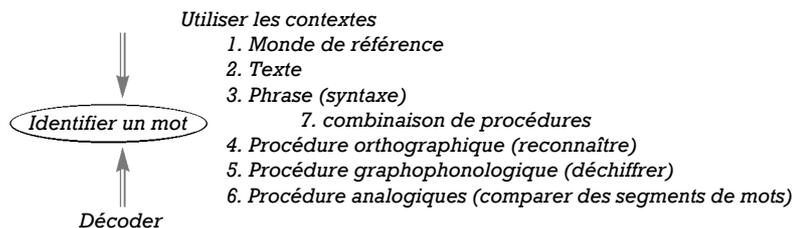


Figure n°7 : 7 modalités d'aide à l'identification des mots en contexte

Quatrième critère : les modalités d'identification des mots en contexte

Nous venons de le voir, dans les approches *interactives*, les mots sont le plus souvent identifiés en contexte. Les maîtres incitent les élèves à être opportunistes et à recourir à toutes les procédures à leur disposition pour les identifier (Goigoux, 2001b).

En revanche, dans les approches *synthétiques*, notamment dans les méthodes *phoniques* les plus strictes, il n'est pas question, si l'on suit les recommandations de Bentolila (1998), de supputer, de tâtonner ou d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci : on doit le déchiffrer. Et pour éviter aux élèves toute tentation de devinette, on n'hésite pas à le présenter seul, hors contexte. Ou dans des textes si peu cohérents que toute anticipation contextuelle serait bien hasardeuse.

La première manière de faire semble plus cohérente avec ce que nous savons de l'acte de lire et de son apprentissage : la plupart des chercheurs s'entendent désormais sur des conceptions interactives qui font intervenir simultanément l'analyse perceptive des stimuli visuels et les multiples connaissances du lecteur (connaissances sémantiques, syntaxiques, orthographiques, alphabétiques, phonologiques) pour faciliter la reconnaissance des mots. Le recours au contexte, s'il peut être considéré chez le lecteur adulte comme un indicateur de médiocrité de son niveau en lecture (il traduit le plus souvent une mauvaise automatisation des processus de reconnaissance des mots, compensée par des opérations de plus haut niveau), joue en revanche un rôle positif pour l'apprenti lecteur (Goigoux, 1999b). Il facilite les premières identifications de mots et favorise la dynamique d'auto-apprentissage⁷.

Dans les méthodologies *interactives*, la « leçon de lecture » est avant tout une lecture collective de texte. Elle met en scène, sous la tutelle du maître, les activités cognitives complexes qui constituent l'acte de lecture afin qu'elles soient progressivement reconstruites puis intériorisées par chaque élève. En d'autres termes, le maître incite à réaliser successivement, lentement et collectivement, les actions que les élèves devront ensuite mettre en œuvre simultanément, rapidement et individuellement (Goigoux, 2002b).

7. La dépendance contextuelle constatée en début d'apprentissage ne préfigure pas un comportement de « mauvais lecteur » ; elle concerne tous les élèves, même les meilleurs. Elle n'est donc pas un comportement déviant qu'il faudrait faire disparaître au plus vite.



Selon les enseignants, l'étude du code graphophonologique occupe plus ou moins de place au cours de cette phase de découverte de texte. Les uns ne manquent aucune occasion de guider publiquement les procédures de déchiffrage, les autres préfèrent différer la plus grande part de cet enseignement à des phases ultérieures, plus décontextualisées. Aucune donnée empirique ne nous permet de trancher sur la supériorité d'une stratégie par rapport à l'autre, d'autant que, dans les deux cas, des temps spécifiques d'étude du code graphophonologique sont organisés suivant une progression pré-établie. Même les maîtres qui travaillent sans manuel étudient chaque année les mêmes phonèmes aux mêmes périodes, à quelques variations près. Généralement, l'étude systématique débute un peu plus tard que dans les méthodologies *phoniques* et elle se déroule selon un rythme plus lent au départ mais qui va en s'accéléralant (alors que le rythme des méthodes phoniques est plus régulier : par exemple, un phonème par semaine).

Entre ces méthodologies *interactives*, on peut distinguer celles qui ont renoncé aux manuels pour s'appuyer sur des textes longs issus de la littérature pour la jeunesse (produisant cependant des guides pour les maîtres, comme celui de Tauveron et de ses collaborateurs ; 2002) et celles qui, plus récemment, ont intégré les œuvres de littérature de jeunesse dans les manuels (tous les grands éditeurs scolaires en proposent au moins une).

Les premières présentent la combinatoire comme un outil de vérification, utilisé seulement après une première formulation d'hypothèses : le travail sur les relations graphies-phonies y est considéré comme une activité métalinguistique, traitée comme une systématisation de savoirs en voie de structuration acquis au contact des textes lus antérieurement (Charmeux, 1975 ; Boussion *et al.*, 1998). Elles visent également la construction de compétences langagières, de compétences à communiquer et de compétences discursives progressivement différenciées (décrire, raconter, argumenter, expliquer...). Dans ce but, on enjoint aux enseignants de diversifier les textes à lire et de proposer des situations qui motivent les élèves, qui fassent sens pour eux.

Les secondes, dont les parts de marché éditorial augmentent chaque année, combinent explicitement une double logique de planification de l'enseignement (repérable dans les tables des matières) :

- une planification de l'étude des phonèmes et des graphèmes ;
- une planification de l'étude des textes (contenu, complexité linguistique, genre textuel).

La prépondérance de l'une ou l'autre de ces deux logiques définit à son tour de multiples sous-ensembles au sein même des méthodes *interactives*. Certaines, par exemple, proches des méthodes phoniques, proposent des textes qui évoluent progressivement en complexité mais privilégient surtout de rigoureuses progressions grapho-phonologiques et graphomorphologiques (étude sémantique de la structure des mots : préfixe, suffixe, base. Cf. les choix didactiques de Gombert *et collab.*, 2001).

Cinquième critère : l'importance accordée à la production de mots et de textes

La place réservée aux activités de production écrite est très variable selon les méthodes : certains concepteurs jugent qu'elles sont prématurées, d'autres qu'elles exigent trop de temps, d'autres enfin semblent manquer de techniques didactiques. Les promoteurs des

méthodes phoniques limitent le plus souvent leur ambition à l'écriture des mots, alors que ceux des *méthodes interactives* s'efforcent de proposer des activités de production de textes (Chartier *et al.*, 1998).

Les recherches conduites à ce sujet indiquent que les activités d'écriture, même les plus simples, conduites en étroite relation avec les activités de lecture, sont utiles au développement des apprentissages langagiers des élèves à condition de ne pas demander trop vite à ces derniers de prendre en charge seuls l'ensemble des dimensions de l'activité rédactionnelle. Si la production autonome constitue un aboutissement, rien n'oblige les enseignants à y soumettre d'emblée les élèves. Trois dimensions peuvent donner lieu, parfois très précocement, à des activités spécifiques et relativement indépendantes dont les élèves se verront confier la gestion d'ensemble seulement plus tard (au cycle 3) :

- le caractère monologique de la production de texte ;
- la recherche et l'organisation des idées du texte ;
- les contraintes propres à sa transcription.

Sixième critère : place de l'enseignement de la compréhension de textes et de l'acculturation

Ce critère différencie les méthodes qui ne visent que l'apprentissage de l'identification des mots (au sein de phrases juxtaposées) et celles qui s'attachent simultanément au travail d'acculturation et d'enseignement de la compréhension de textes.

Les programmes, en plein accord avec les résultats de la recherche, préconisent la seconde solution. Ils recommandent aux enseignants que ce travail soit entrepris dès la maternelle, sans attendre que les processus d'identification des mots soient installés. L'intervention pédagogique doit se poursuivre au cours préparatoire en s'ajustant au développement intellectuel et affectif des élèves plutôt qu'à leur savoir-faire de décodeur. La médiation de l'adulte permet dans ce cas l'accès à des textes longs et complexes qui dépassent les capacités de lecture autonome des élèves (recours à des textes lus à haute voix par l'enseignant). Les techniques didactiques sont maintenant au point : il reste à les diffuser plus largement (Goigoux, 2004a). C'est d'autant plus important que la fréquentation précoce, intensive et réfléchie de la langue écrite, accompagnée d'un travail systématique de reformulation, permet un accroissement significatif du lexique des élèves et des procédures sous-tendent la compréhension de textes, progrès directement bénéfiques à leur activité ultérieure de lecteur (Goigoux, 2003b).

Comment choisir les textes supports à l'enseignement ?

Le souci d'entreprendre dès le cycle 2 un travail sur la compréhension et la production pose la question du choix des textes. Rien ne permet en effet d'affirmer que ce sont les mêmes supports qui sont les plus adaptés aux différents objectifs poursuivis dans les quatre grandes directions que nous avons définies. Il est parfois difficile, par exemple, d'étudier le code graphophonologique à partir de textes littéraires dont les caractéristiques lexicales ne sont pas nécessairement adéquates. Plus généralement, les enseignants doivent éviter deux écueils :



- faire de la complexité du texte une valeur pédagogique en soi (éviter par exemple de submerger les élèves en leur demandant de lire des textes qui leur posent simultanément des problèmes de décodage, de lexique, de syntaxe, d'organisation textuelle et de référent culturel, voire de lecture d'images !);
- sous-stimuler les élèves sous prétexte de ne pas les submerger et ne leur proposer que des pseudo-textes, de simples prétextes à l'enseignement du code ne leur permettant d'acquérir aucune autre compétence.

Les solutions qui s'offrent à eux sont de deux ordres (dont malheureusement personne, à notre connaissance, n'a évalué l'intérêt respectif) :

- soit diversifier les supports en fonction de l'objectif poursuivi (textes brefs comportant un lexique familier pour enseigner le décodage et textes plus complexes pour la compréhension) et diversifier les manières de faire en fonction de cet objectif (faire lire les élèves dans le premier cas ou leur lire à haute voix dans le deuxième, lorsqu'on vise à faire construire les procédures qui sous-tendent la compréhension et à faire prendre conscience aux élèves de leur rôle);
- soit dissocier les phases d'étude d'un même texte selon les objectifs poursuivis et prendre en charge les dimensions non pertinentes pour l'apprentissage visé (le maître peut, par exemple, s'assurer que le lexique qu'il va utiliser pour l'étude du code est parfaitement connu de tous les élèves afin que certains d'entre eux, déjà plus fragiles, n'aient pas une double tâche à accomplir : apprendre à déchiffrer et apprendre du vocabulaire nouveau ; il peut aussi alléger la charge de travail des élèves en les aidant préalablement à déchiffrer les mots d'un texte sur lequel il va conduire ensuite un travail de compréhension).

Quels mauvais dosages éviter dans l'enseignement de la compréhension ?

Les recherches que nous avons conduites montrent qu'une partie des élèves en difficulté de compréhension se méprennent sur la nature de l'activité de lecture (Goigoux, 1999c, 2000b). À l'entrée au cycle 3, et parfois encore en 6^{ème}, certains d'entre eux croient qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre : ils ne savent pas qu'il est nécessaire de construire des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte, qu'ils doivent consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et chercher délibérément à construire des relations logiques au-delà de ce que le texte dit explicitement. Ils s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés et procèdent à l'inverse des lecteurs habiles qui centrent toute leur attention sur le contenu du texte et non sur sa forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ignorent la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Ils considèrent la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte.

Il est vraisemblable que ces comportements soient pour une part la conséquence des pratiques pédagogiques dont les élèves ont bénéficié (ou pâti) au cours de leur scolarité. C'est le cas lorsque, dès le cycle 2, on a excessivement dissocié déchiffrement et compréhension, lorsqu'on a privilégié la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension fine qui intègre les intentions de l'auteur, lorsqu'on a survalorisé les

activités de questionnement (répondre aux questions que pose le maître ou le manuel) au détriment des activités de reformulation (traduire les idées du texte avec ses propres mots). Sur ces trois aspects, de nouveaux équilibres pédagogiques sont à trouver si l'on veut favoriser le développement et la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle.

Des recherches à conduire

Cet inventaire des principaux critères qui permettent de comparer les méthodes met en lumière la complexité d'une entreprise scientifique qui s'attacherait à évaluer leur efficacité respective. Cela est d'autant plus vrai que les pratiques effectives d'enseignement donnent lieu à une créativité étonnante sur des aspects parfois minuscules que cette présentation schématique ne peut laisser soupçonner (par exemple les mille et une manières d'aider les enfants à mémoriser la valeur sonore des graphèmes). Cependant, même si toutes les pratiques sont singulières, les six critères que nous proposons pourraient permettre de situer chacune d'entre elles par rapport aux autres et, par conséquent, de comprendre quelles sont les configurations les plus favorables à la réussite des apprentissages des élèves. Ce travail de recherche reste à conduire.

Conclusion

La lecture est une activité qui requiert simultanément une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles. Celles-ci doivent être *toutes* enseignées et exercées à l'école si l'on ne veut pas se résoudre à un échec précoce et cumulatif des élèves les moins sollicités et les moins instruits hors l'école.

L'école ne peut pas sous-traiter aux familles une part de l'enseignement si elle ne veut pas contribuer à reproduire les inégalités sociales. Ceci ne signifie pas, bien sûr, qu'elle ne va pas rechercher les complémentarités et les collaborations de toutes sortes avec les familles mais qu'elle doit se refuser à abandonner des pans entiers de l'apprentissage au hasard des conditions éducatives familiales. Car sur ce point le hasard, qui n'en est pas un, fait très mal les choses. En d'autres termes, les recommandations adressées aux enseignants pourraient insister sur ce qu'ils ne doivent pas négliger, ce qu'ils n'ont pas le droit de ne pas enseigner. Par exemple, ne pas exclure l'enseignement explicite des correspondances grapho-phonologiques, ne pas négliger les tâches d'écriture dès le début de l'apprentissage, ne pas différer le travail d'enseignement de la compréhension, ne pas réserver l'accès au livre aux seuls élèves capables de lire de manière autonome, etc.

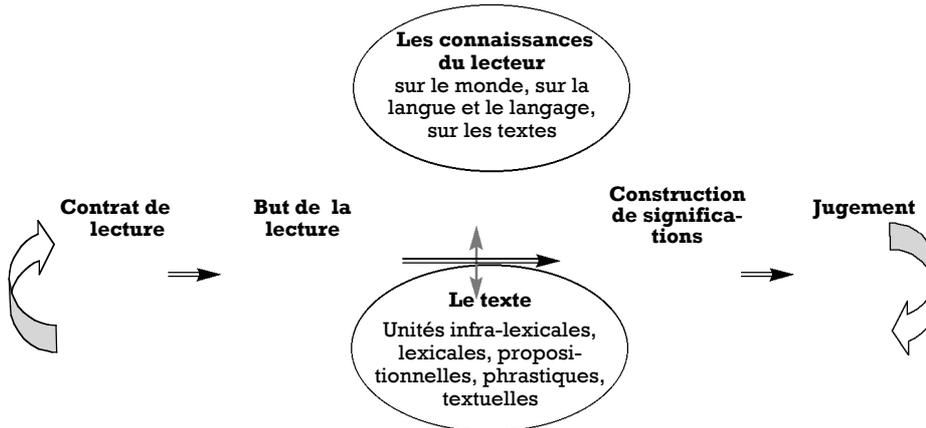
À cette pluralité de compétences à construire doit correspondre une *pluralité de modalités d'enseignement* (les maîtres doivent tour à tour montrer aux élèves les procédures pertinentes, proposer des activités de résolution de problème, organiser de multiples situations d'entraînements, d'exercices et de jeu, multiplier les occasions de lire et d'écrire), portant simultanément *sur plusieurs objets* (cf. les quatre pôles de notre planisphère didactique).

C'est pourquoi leurs outils de planification doivent *combiner deux logiques*, l'une *spiralaire*, l'autre *linéaire*. Dans une perspective spiralaire, les tâches d'enseignement reviennent à plusieurs reprises sur les mêmes éléments mais à des niveaux d'information et d'exigence différents : les problèmes de compréhension et de production de textes, par exemple, sont des tâches complexes que l'on doit proposer régulièrement et précocement aux élèves,



sans attendre leur maîtrise des procédures d'identification des mots. Ces tâches visent simultanément le développement de compétences de différents ordres dont les maîtres favorisent l'intégration progressive grâce à un guidage fort de l'activité collective. Les critères retenus pour la planification ont trait aux caractéristiques linguistiques et culturelles des textes à lire ou à produire : lexicale, syntaxe, cohésion textuelle, genre textuel, référents sociaux, symboliques ou imaginaires, etc. Conjointement à cette planification, les maîtres doivent disposer d'outils de planification linéaire, basés sur une succession d'étapes et sur une subdivision de l'activité de lecture en composants élémentaires (par exemple l'étude des correspondances grapho-phonologiques). Les tâches d'enseignement qui leur sont associées, parfois qualifiées de « décrochées », permettent une approche plus analytique, plus systématique et plus aisément réflexive, à condition que les maîtres accordent une attention particulière et explicite au transfert des compétences exercées vers les tâches complexes et finalisées de lecture et d'écriture.

« Ce que le lecteur a dans la tête »



« Ce que le lecteur a sous les yeux »

Figure n°8 : une définition de la lecture

Nous définissons la lecture comme une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement.

- Audouin-Leroy, C. & Duru-Bellat, M. (1990). Les pratiques pédagogiques au C.P. : structures et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.
- Bastien, G. (1987). Incohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au C.P. (de 1930 à nos jours). *Revue française de pédagogie*, 79, 5-10.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (sous presse). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*.
- Bentolila, A. (1994). *Gafi, méthode de lecture pour le cours préparatoire*. Paris : Nathan.
- Bentolila, A. (1998). Introduction. In O.N.L. (Ed.), *Apprendre à lire* (pp. 15-29). Paris : CNDP / Editions Odile Jacob.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Boussion, J., Schöttke, M., & M., Tauveron, C. (1996). *Lecture, écriture et culture au C.P.* Paris : Hachette.
- Boussion, J., Schöttke, M., & Tauveron, C. (1998). *Apprendre à lire, bâtir une culture au C.P. (une année de lecture)*. Paris : Hachette.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? *Revue française de pédagogie*, 93, 17-25.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Brigaudiot, M. (Ed.). (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette / INRP.
- Brigaudiot, M. & Goigoux, R. (Eds). (1998). A la conquête de l'écrit. *Repères*, 18. Paris : INRP.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2000). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 661, 4, 49-68.
- Charneux, E. (1975). *La lecture à l'école*. Paris : CEDIC.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Centre G. Pompidou-BPI.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1990). Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques. *Le Français aujourd'hui*, 90, 100-109.
- Chartier, A.M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier (2 tomes).
- Chauveau, G. (2000). *Comprendre l'apprenti lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. & collaborateurs (1993). *Mika. (Lecture au cours préparatoire)*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris : Magnard.
- Chenouf, Y., Foucambert, J. (Eds). (1999). *La leçon de lecture*. Paris : AFL / INRP.
- Chervel, A. (1996). *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Tome II (1880-1994). Paris : INRP/Economica.
- Content, A., & Leybaert, J. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lecocq (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles* (pp. 181-211). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Cornoldi, C. & Oakhill, J. (1996). *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.
- Devanne, B. (1992). *Lire et écrire. Des apprentissages culturels*. (Tome 1). Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. & Audouin-Leroy, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au C.P. : structures et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.



- Écalle, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *L'acquisition de l'orthographe*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M., Gombert, J. E. (1999). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In J.A. Rondal & E. Esperet (Eds), *Manuel de Psychologie de l'enfant* (pp. 565-594). Hayen : Mardaga.
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au C.P. : état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 107, 25-42.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : Hatier.
- Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan.
- Freinet, C. (1994). Méthode naturelle de lecture. In C. Freinet (Ed.), *Oeuvres pédagogiques, Vol. 2* (pp. 209-313). Paris : Seuil.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin (Réed. De Boeck).
- Goigoux, R. (1994). Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture. In A. Bentolila (Ed.), *Les Entretiens Nathan. (Actes IV): Enseigner, apprendre, comprendre* (pp. 17-49). Paris : Nathan.
- Goigoux, R. (1999a). Apprendre à lire : de la théorie à la pratique. *Repères*, 18, 147-162.
- Goigoux, R. (1999b). Automatisation des procédures d'identification des mots et évolution du rôle du contexte littéral en tout début de l'apprentissage de la lecture. *Dossiers de l'Éducation, de la Formation et de l'Insertion*, 1, 5-17. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Goigoux, R. (1999c). Note de synthèse : apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA, In Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (Ed.), *Accompagnement des Programmes en SEGPA* (pp. 147-164). Paris : C.N.D.P.
- Goigoux, R. (2000a). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéo-visuelle. *Psychologie Française*, 45-3, 235-245.
- Goigoux, R. (2000b). *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes : CNEFEL.
- Goigoux, R. (Coord.). (2000). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Goigoux, R. (2001a). *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à Diriger les Recherches, Saint Denis : Université Paris 8.
- Goigoux, R. (2001b). De l'importance du contexte littéral pour l'identification des mots écrits au début de l'apprentissage de la lecture. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 45-63). Paris : Retz.
- Goigoux, R. (2002a). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest & Y. Schwartz (Eds), *Les évolutions de la prescription*. Actes du XXXVII^{ème} congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence : GREACT (pp. 77-84).
- Goigoux, R. (2002b). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, n°138, 125-134.
- Goigoux, R. (2003a). Chacun cherche son schème. Conceptualisation de la langue à l'école maternelle. In G. Vergnaud (Ed.), *Qu'est-ce que la pensée ? Compétences complexes dans l'éducation et le travail*. CD Rom ARDECO, Université Paris VIII.
- Goigoux, R. (2003b). Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation. In M. Fayol & D. Gaonac'h (Eds), *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia* (pp. 182-204). Paris : Hachette.
- Goigoux, R. (2004a). Continuer à enseigner la lecture, *La nouvelle revue de l'ALS*, n°25, 113-118.
- Goigoux, R. (2004b). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Eds), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2004). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères*, 28, 45-53.

- Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2004). *Phono. Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP*. Paris : Hatier.
- Gombert, J. E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds), *L'acquisition du Langage (Vol. 2). Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris : PUF.
- Gombert, J. E. & collaborateurs. (2001). *Crocolivre* (manuel d'enseignement de la lecture, CP et CE1). Paris : Nathan.
- Hébrard, J. (1988). Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles. *Langue Française*, 80, 111-128.
- Hébrard, J. (2003). Place de l'activité orale dans l'apprentissage de la lecture en CP. In Observatoire National de la Lecture (Ed.), *Le manuel de lecture au CPI*. Paris : SCÉREN / Savoir Livre.
- Jolibert, J. & collaborateurs. (1991). *Former des enfants lecteurs de textes*. Paris : Hachette (2 volumes).
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Langenberg, D.N. & al. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD : National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Leybaert, J. & Content, A. (1995). Reading and spelling acquisition in two different teaching methods : a test of the independence hypothesis. *Reading and writing*, 7, 65-88.
- Martuccelli, D. & Dubet, F. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Mauffrey, A. & Cohen, I. (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- MEN, Ministère de l'Éducation Nationale (1992). *La maîtrise de la langue*. CNDP/Savoir Lire.
- MEN, Ministère de l'Éducation Nationale (1999). L'enseignement de la lecture au CP et au CE1. *Les dossiers Éducation et Formations*, 106.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Mingat, A. (1996). Qu'est-ce que l'effet maître ? *Sciences Humaines*, 12, 81-82.
- MJER, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. C.N.D.P. / XO Éditions.
- MJER, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche (2003). *Lire au CP, Document d'accompagnement des programmes*, Paris : SCÉREN.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2001). *Maîtriser la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti-lecteur en difficulté*. Paris : Retz.
- Robillard, G. (1995). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Romian, H. (Ed.). (1981). Devenir lecteur à Saint-Etienne, Toulouse, Poitiers. *Recherches pédagogiques*, n°112, INRP.
- Romian, H. (1985). *Lectures / Écritures (GS CP CÉ1)*. Paris : Nathan.
- Romian, H. (1996). Savoir lire à l'école primaire. In C. Garcia-Debanc (Ed.), *Didactique de la lecture. Regards croisés* (pp. 55-74). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et des effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 123-152.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.