

Jean Émile Gombert

Section CNU : 16^{ème} (Psychologie)
Université Rennes 2, UFR Sciences Humaines, CRPCC
place du recteur Henri Le Moal
35043 Rennes cedex
Tél : 02 99 14 10 23 - 02 23 35 04 83
Mél : jean-emile.gombert@uhb.fr

Thème de recherches :

Apprentissage de la lecture (enfants tout-venant, dyslexiques, illettrés, sourds, trisomiques, etc.) ; Apprentissage implicite vs. intentionnel ; Approche comparative des apprentissages (interlangue, inter-espèces...)

5 publications scientifiques significatives :

1. Transler, C., Leybaert, J., Gombert, J.E. (Eds., 2005), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal.
2. Marec-Breton N., Gombert, J.E., Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'Année Psychologique*, 105, 9-45.
3. Romdhane, M.N., Gombert, J.E., Belajouza, M. (2003), *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives*. Rennes : PUR.
4. Snowling, M, Gombert, J.E. (2002). Reading and Language in Down and Williams Syndrome. Special Issue of *Reading and Writing*, 15.
5. Transler, C., Gombert, J.E., Leybaert, J. (2001). Decoding processes in deaf children, a similarity judgment between pseudowords. *Applied Psycholinguistics*, 22, 61-82

Diffusion des résultats de la recherche et création d'outils pédagogiques

1. Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.
2. Directeur de la méthode d'apprentissage de la lecture « *Crocolivre* », Editions Nathan.

Etablissement de rattachement :

Université Rennes 2

Fonction :

Professeur des universités
1^{er} vice-président de l'université Rennes 2
Vice-président du Conseil Scientifique chargé de la Recherche et de la Documentation
Directeur du Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication (CRPCC, EA 1285)

Fonctions d'expertises :

Expert à la MSTP (DS6) ; Présidence du Comité d'évaluation d'une FRE CNRS ; Membre d'une expertise collective INSERM ; Membre ou présidence de plusieurs conseils ou comités scientifiques ; Expertises de projets de recherches pour des institutions étrangères (Canada, Suisse, Brésil, OTAN...) ; Expertises et ou membre de comités éditoriaux de plusieurs revues... ; expert à la DEP, Responsable de l'Evaluation JAPD...

Préface : La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques.

Dans les années 70 et 80 notre compréhension du fonctionnement cognitif était dominée par une conception modulaire qui trouvait ses racines dans la neuropsychologie strictement localisationniste issue du 19^{ème} siècle. Dans ce contexte, le modèle dominant de la reconnaissance des mots en lecture était celui des voies d'accès à un lexique interne (un module lexical), sorte de dictionnaire mental qui se constituerait progressivement au fur et à mesure des lectures de l'individu.

Ces modèles affirmaient la co-existence (et la collaboration) de deux voies d'accès au lexique. La voie directe (ou d'adressage) permettrait la reconnaissance des mots bien connus du lecteur par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire. La voie indirecte (ou d'assemblage) permettrait le traitement des mots inconnus du lecteur par transformation de l'information visuelle en information phonologique et par application des règles de correspondance entre graphies et phonies. Dans cette lignée, les premiers modèles de l'apprentissage de la lecture se sont attachés à rendre compte de la mise en place de ces deux voies, soit de façon strictement séquentielle (voie indirecte puis voie directe, comme dans le modèle de Frith, 1985) soit de façon plus interactive (voir par exemple Seymour, 1997).

Ce type de modèle a servi d'appui à un débat pédagogique parfois passionné. Valait-il mieux aider explicitement à l'installation de la voie indirecte en enseignant et faisant exercer les conversions graphophonologiques dès le début de l'apprentissage de la lecture (méthodes phoniques ou combinatoires). Ou, au contraire, n'était-il pas plus efficace de favoriser d'emblée l'utilisation de la voie privilégiée par les lecteurs expérimentés, la voie directe, en évitant d'enfermer les enfants dans un décodage dont ils risqueraient d'avoir du mal à se débarrasser (méthode idéo-visuelle, souvent abusivement dénommée méthodes globales).

Une autre conception du fonctionnement de l'intelligence émerge depuis une quinzaine d'année, la conception connexionniste dans laquelle, à l'opposé de ce qui est affirmé dans la métaphore modulariste, toutes les connaissances sont interreliées. Dans ce type de conception, apprendre à lire ne reviendrait pas à élaborer un module spécialisé dans la reconnaissance des mots écrits inexistant chez le pré-lecteur ou chez l'analphabète. Au contraire, un même système, initialement incapable de traiter l'information écrite, devient progressivement capable de le faire sous le double effet de l'enseignement et de l'expérience.

Dans les modèles connexionnistes, la reconnaissance des mots est le produit d'une distribution d'une activation dans un système dont des éléments (des unités) se sont progressivement spécialisés dans le traitement des lettres et des informations phonologiques et sémantiques associées à ces lettres. Dans ce type de modèle, il n'y a plus à proprement parler de lexique mental, dans le sens où il n'y a pas de mots stockés comme des entités en mémoire à long terme. Reconnaître un

mot n'est pas retrouver ce mot quelque part en mémoire mais recouvrer un certain état d'activation des unités qui, dans le système cognitif, sont concernées par le traitement de l'information lexicale. Chaque configuration différente d'activation correspond alors à la reconnaissance d'un mot différent.

Ce type de modèle est clairement interactif. Toutes les connaissances que le lecteur possède sur les mots (i.e. qui ont déjà été associées aux mots en cours de traitement) sont utilisées par le système. On ne peut traiter de l'écrit sans s'intéresser à l'oral, on ne peut délaissier le code phonologique au profit du sens ou le sens au profit du code phonologique. Chaque dimension a son importance, toutes les dimensions concourent à la définition de l'activité totale.

Sur ce point cette conception ne fait qu'amplifier ce que prônent aujourd'hui les tenants des conceptions plus anciennes. En effet, hormis quelques exemples qui ont très vite été disqualifiés par les recherches, les modèles à deux voies d'accès au lexique insistent tous (et de plus en plus) sur une interactivité et une interdépendance entre les deux voies et excluent qu'une voie directe (ou qu'une voie indirecte) puisse assurer à elle seule une lecture harmonieuse.

Les modèles connexionnistes concernent une reconnaissance des mots qui se fait sans que le lecteur porte une attention consciente sur aucune des caractéristiques individuelles des mots, pourtant automatiquement prises en compte par son système de traitement. Cela vaut pour les caractéristiques orthographiques comme pour les caractéristiques phonologiques ou sémantiques qui leur sont associées. Toutefois, ces informations doivent être disponibles pour la réflexion consciente pour que le lecteur puisse porter son attention sur telle ou telle d'entre elles s'il le décide ou si les traitements automatiques sont perturbés.

Cette possibilité d'accès conscient est fondamentale pour que le lecteur puisse piloter lui-même sa propre activité. Mais pour qu'il puisse en disposer, encore faut-il qu'il possède les métaconnaissances (i.e. les connaissances conscientes) correspondantes. Or, il a été montré que ces métaconnaissances n'émergent pas spontanément. Leur construction nécessite un effort d'apprentissage, généralement opéré dans un contexte pédagogique. L'enseignement explicite est donc nécessaire. Mais sur quoi doit-il porter ?

Dans la perspective connexionniste, une pédagogie destinée à renforcer exclusivement soit la voie directe soit la voie indirecte n'a pas de sens. Il n'y a pas des voies, mais une organisation dont la complétude et l'adéquation aux systèmes externes à traiter conditionnent l'efficacité des traitements. Le lecteur dont le système cognitif aurait exclusivement développé les liens entre orthographe et sémantique ou, au contraire entre orthographe et phonologie ressemblerait, pour le premier cas à un dyslexique phonologique incapable de lire un mot dès sa première rencontre, pour le second à un dyslexique de surface condamné au décryptage. Il faut favoriser le renforcement des uns et des autres. Ici encore, ce point de vue est désormais partagé par tous les chercheurs quels que soient leurs modèles théoriques de référence.

A un niveau implicite, c'est la répétition de la lecture qui jouera un rôle déterminant et tout laisse à penser que, pour être efficace, cette répétition devra autoriser à la fois l'association entre de l'orthographe et du sens, ce qui peut se faire en lecture silencieuse, mais aussi entre orthographe et phonologie, ce qui nécessite un exercice de la lecture à voix haute. De plus, pour que cette répétition puisse très tôt être opérée de façon autonome, il faut munir l'apprenti lecteur de connaissances explicites lui permettant de traduire tout écrit dans le langage oral qu'il maîtrise déjà¹. Pour ce faire, il devra maîtriser le double code de l'écrit : le code graphophonologique qui lui permet de penser le marquage écrit des sons du langage et le code grapho-sémantique qui lui donne accès à l'identité des unités lexicales et lui permet de comprendre leur structure morphologique (ce dernier type de connaissance deviendra fondamental pour la maîtrise de l'orthographe).

Tout ceci invite à penser que la pédagogie de la lecture ne doit délaisser ni le sens ni la phonologie. L'ensemble des recherches de psychologie cognitive appuie fortement cette recommandation.

Il est légitime que la recherche pédagogique prolonge et questionne les recherches souvent décontextualisées de la psychologie cognitive pour en assurer la validité écologique. A ce titre, le conseil aux praticiens lui appartient. Elle ne doit pas cependant devenir dogmatique en posant des interdits qui contredisent les conclusions des chercheurs en invoquant (sans en donner les références) des recherches divergeantes qui, en fait, n'existent pas. Elle doit également accepter d'abandonner les certitudes de naguère quand elles s'avèrent relever du domaine de la croyance.

L'affirmation du caractère nuisible de l'apprentissage explicite des correspondances graphophonologique est obsolète au regard à la fois de l'évolution des modèles théoriques, des données expérimentales et des évaluations pédagogiques. Toute pédagogie qui prônerait une centration exclusive sur le code serait tout autant en contradiction avec l'avancé des connaissances sur l'apprentissage de la lecture.

La "lecturalisation" est en grande partie acculturation. A cet égard, la réflexion et l'innovation pédagogique ne peuvent ignorer les recherches menées par les sociologues. L'approche monodisciplinaire est insuffisante pour un éclairage véritablement utile des pratiques enseignantes.

Abandonnant que les vaines polémiques, il convient désormais de capitaliser les savoirs et expériences de tous ceux pour lesquels la réussite des enfants qui ont à apprendre prime sur l'ego de l'adulte qui croit savoir.

Références

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (301-330). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

¹ A cette fin l'apprentissage systématique des correspondances entre graphèmes et phonèmes doit être entrepris dès le début du CP.