

**Que signifie
« savoir lire » ?**

**Que signifie
« savoir écrire » ?**



La lecture et l'écriture sont des activités complexes qui mobilisent un nombre important de connaissances et de capacités ou opérations cognitives. Pour lire et écrire dans une écriture alphabétique, il faut bien sûr connaître les lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) et la manière dont elles codent les sons élémentaires du langage oral. Cette condition nécessaire, sur laquelle les apprentissages au cours préparatoire doivent mettre l'accent, n'est pourtant pas suffisante et c'est l'ensemble des composantes cognitives de la lecture et de l'écriture qu'il faut répertorier pour penser l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Savoir lire

Les travaux de la littérature scientifique internationale s'accordent à considérer que l'acte de lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux :

- l'identification de mots écrits, qui est spécifique à la lecture ;
- la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.

Reconnaître des signes écrits, les associer à des mots et à leur sens

Cette identification des mots se fait par l'association de lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) à des sons de la langue (les phonèmes) qui, combinés entre eux, forment des syllabes et des mots, reconnus à partir de leur forme orale : c'est ce qu'on nomme couramment le déchiffrage ou le décodage, et qu'on appellera la voie grapho-phonologique puisqu'il s'agit d'apprendre à faire correspondre des graphèmes et des phonèmes. Si la forme sonore de ce mot est déjà connue du lecteur, elle renvoie à son sens, présent dans la mémoire lexicale. Si le mot est inconnu, le lecteur peut le prononcer et devra en rechercher et en apprendre le sens.

« Lecteurs experts et surentraînés, nous avons l'impression d'une reconnaissance immédiate et globale des mots. C'est une illusion trompeuse. Notre cerveau ne passe pas directement de l'image des mots à leur sens. [...] La région corticale de la forme visuelle des mots traite toutes les lettres du mot en parallèle, ce qui est responsable de l'impression de lecture globale. Mais l'immédiateté de la lecture n'est qu'une illusion, suscitée par l'extrême automatisation de ses étapes, qui se déroule en dehors de notre conscience. »

**Stanislas Dehaene,
Les Neurones
de la lecture,
Odile Jacob, 2007.**

Automatiser l'identification des mots par le décodage

Savoir lire suppose donc que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle la fluidité ou la fluence de lecture.

Cette automatisation, qui suppose rapidité et précision, concerne d'abord la lecture des mots isolés. Pour l'évaluer, on mesure un score de fluence, c'est-à-dire le nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans le temps imparti. La fluence concerne également la lecture de mots en contexte. Estimée à partir d'une lecture oralisée, elle est définie comme la capacité à lire correctement et dans un temps imparti un texte continu, au rythme de la conversation, et avec la prosodie appropriée. Elle suppose à la fois d'identifier les mots à un rythme rapide, en les groupant en unités syntaxiques de sens, et de faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l'intonation qui convient. C'est la condition pour accéder au sens d'unités plus grandes que le mot (phrase, texte). En effet, la mémoire de travail est limitée à quatre ou cinq unités de traitement : une lecture mot à mot la saturera donc très vite. En revanche, lorsque les mots sont lus ensemble, en tant que groupe syntaxique, ils constituent une seule unité de sens ce qui accroît les capacités de traitement de la mémoire de travail et permet de donner du sens à des phrases plus longues.

Exemple : « Il était une fois / une petite fille de village, / la plus jolie / qu'on eût su voir ; / sa mère / en était folle, / et sa mère-grand / plus folle encore. » (Charles Perrault, *Le Petit Chaperon rouge*).

La fluidité de la lecture en contexte indique une automatisation du décodage qui libère des ressources cognitives pour la compréhension.

Les chercheurs nous apprennent que la fluidité de lecture orale, ou fluence, est un prédicteur direct de la bonne compréhension en lecture (les élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension). Elle se développe par un entraînement à la lecture à haute voix, à partir de mots isolés, au moment des premiers apprentissages puis de textes préparés.

Comprendre le texte lu ou entendu

Jusqu'à une époque récente, cette activité de compréhension n'était pas interrogée en tant que telle, en raison, sans doute, de son caractère d'évidence pour celui qui comprend et qui a du mal à expliciter les processus en jeu dans la compréhension. En outre, cet apprentissage s'est fait pour bon nombre de lecteurs sans qu'ils en soient conscients. Mais les évaluations en compréhension de l'écrit, nationales (Cèdre) et internationales (PIRLS, PISA), révèlent des difficultés persistantes, et qui ne sont pas seulement réductibles à des insuffisances d'acquisition du décodage. Si l'automatisation du décodage est une condition de la compréhension, cela ne suffit pas car la compréhension ne découle pas seulement de l'identification des mots.

Les travaux de recherche sur la compréhension, qui se sont considérablement développés depuis les années 1990, ont permis tout à la fois de mieux décrire ses mécanismes et de mesurer les effets bénéfiques d'un enseignement explicite de la compréhension sur les performances des élèves en lecture. Cet apprentissage spécifique doit commencer dès la maternelle, à partir de textes lus à l'oral aux élèves, et se poursuivre en parallèle de l'apprentissage du code avant de pouvoir être conduit sur les textes et documents lus par les élèves eux-mêmes, tout au long de l'école et du collège.

La compréhension, écrite comme orale, est une activité cognitive complexe et multi-forme. Comprendre un texte, c'est-à-dire se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser, pour cela, des connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe).

Il faut ensuite établir des liens entre les phrases, identifier pour cela les informations reprises pour assurer la continuité du texte et les informations nouvelles qui le font avancer, en prenant appui sur des éléments linguistiques (déterminants, pronoms, adverbes de liaison par exemple) mais aussi en faisant ce qu'on appelle des inférences, c'est-à-dire des raisonnements qui permettent de suppléer ce que le texte ne dit pas explicitement (relations logiques entre deux actions, identification du personnage auquel renvoie un pronom par exemple).

Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de textes (narratifs, documentaires, argumentatifs, etc.) et des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est-à-dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation le texte avec ces connaissances.

L'ensemble de ces traitements suppose enfin des capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles afin de les intégrer à la représentation mentale qui se constitue de manière dynamique, au fur et à mesure de la lecture. Et le lecteur doit aussi pouvoir contrôler sa compréhension, corriger au besoin cette représentation si des éléments viennent la remettre en cause, voire revenir en arrière pour vérifier ce qu'il pense avoir compris.

Ce sont ces différentes dimensions de la compréhension qui doivent pouvoir être identifiées, explicitées et enseignées, en relation avec les différents types de textes et de documents qu'un élève est susceptible de rencontrer au cours de sa scolarité. Elles font l'objet d'un chapitre spécifique dans ce guide.

Savoir écrire

L'écriture est une activité également complexe qui fait intervenir de nombreuses opérations ou composantes de différentes natures. Elle est, de manière générale, plus difficile que la lecture car elle suppose une gestion simultanée de contraintes multiples dont l'effort en attention et en mémoire est important, surtout pour de jeunes enfants.

Connaître les correspondances phonèmes-graphèmes

Savoir écrire exige d'abord, de manière symétrique avec l'apprentissage de la lecture, de connaître les correspondances phonèmes-graphèmes pour produire, sous leur forme écrite, les mots connus d'abord oralement : on peut parler d'« encodage » pour l'écriture comme on a appelé « décodage » l'opération inverse qui consiste à aller des signes écrits vers les sons, ou phonèmes, pour retrouver les formes orales des mots. L'encodage suppose d'identifier les phonèmes qui constituent les mots puis de sélectionner les lettres ou graphèmes qui les transcrivent. Cette opération est plus difficile en français que dans d'autres langues où les mots s'écrivent comme ils se prononcent puisque un même son (par exemple /o/) peut s'écrire de plusieurs façons différentes (o, au ou eau) et qu'il existe de nombreuses lettres qui ne s'entendent pas (les doubles consonnes, les consonnes finales, et de manière générale, les marques grammaticales).

Connaître l'orthographe et savoir structurer la phrase

Savoir écrire suppose donc, outre la connaissance des correspondances phonèmes-graphèmes, celle de l'orthographe : l'orthographe lexicale qui suppose la mémorisation des formes écrites des mots et peut prendre appui sur l'analyse morphologique (radical, préfixe, suffixe, ce qu'on nomme la morphologie dérivationnelle) pour identifier des similarités et des régularités entre les mots ; l'orthographe grammaticale qui permet de savoir quels mots varient et comment, en fonction du contexte (ce qu'on nomme la morphologie flexionnelle). En français, un nombre important de ces variations ne

sont pas audibles (un enfant, trois enfants ; un ciel bleu, une mer bleue ; tu joues, ils jouent). Pour appliquer les règles d'accord, il faut en outre reconnaître les catégories grammaticales des mots (l'accord du verbe ne fonctionne pas comme celui du nom et de l'adjectif) et les relations des mots dans la phrase (relations syntaxiques) pour savoir quel mot s'accorde avec quel autre.

Maîtriser le geste graphique

Savoir écrire nécessite aussi **une maîtrise du geste graphique**, c'est-à-dire une capacité à former correctement les lettres en écriture cursive et à enchaîner leur tracé de manière suffisamment fluide et rapide. Cela suppose d'avoir appris à tenir de manière adéquate crayon ou stylo et à tracer les lettres en respectant un certain sens et une disposition spatiale, mais aussi que le geste graphique ait été suffisamment répété pour acquérir régularité, vitesse et fluidité, et développer ainsi des automatismes. C'est la condition pour libérer les ressources de mémoire et d'attention nécessaires à la rédaction. L'écriture avec le clavier, qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, ne peut remplacer l'écriture manuelle. La production manuscrite des lettres permet en effet une meilleure mémorisation des mots écrits et aussi une meilleure reconnaissance en lecture, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle. Il est donc important de pratiquer suffisamment l'écriture manuscrite pour que des difficultés, ou une lenteur dans le geste graphique, ne nuisent pas aux autres composantes de l'écriture, et en particulier à celles que met en jeu la rédaction d'un texte.

Savoir écrire un texte

Savoir écrire c'est donc aussi **savoir écrire un texte, savoir rédiger**. Ces textes peuvent être de formes variées (récits, descriptions, comptes rendus, textes explicatifs ou argumentatifs, etc.) et relever, à l'école, des différentes disciplines. Cette dimension de l'écriture, qui permet de communiquer par écrit des contenus à un ou des destinataires, a bien sûr une dimension langagière et linguistique : elle suppose de disposer d'un bagage lexical suffisant, de savoir construire et enchaîner des phrases de manière à produire un énoncé cohérent et compréhensible pour le destinataire, en respectant les normes de la langue écrite. Cela suppose aussi des connaissances sur la forme ou le genre de texte à écrire (comment fait-on pour raconter ? pour décrire ? pour expliquer ? quels temps verbaux utiliser ? quelle personne ? quelle organisation du texte ? quels mots pour faire comprendre cette organisation au lecteur ? quelle disposition sur la page ?). Mais cette phase rédactionnelle particulièrement complexe doit avoir été préparée et anticipée, et ne peut se faire simplement en écrivant de manière linéaire. Même si la rédaction proprement dite génère et réorganise aussi les idées, elle doit être précédée et accompagnée d'un travail de réflexion sur le texte à produire (dans certaines modélisations de l'activité d'écriture, cette composante est appelée « planification ») : que dois-je écrire ? pour qui ? avec quel enjeu ? quelle forme adopter ? pour quel effet ? quelles connaissances mobiliser sur le thème ou le domaine concernés ? quelles idées ? quel répertoire mental de mots ? quelle organisation

du texte ? quelles étapes ou quelle progression ? On voit que ces questions dépassent largement le rôle traditionnellement dévolu au brouillon et supposent qu'un temps important leur soit consacré, dont dépend la qualité de l'écrit produit.

Le processus d'écriture comprend enfin une autre dimension qui consiste à revenir sur le texte produit, en cours d'écriture ou à la fin, pour l'évaluer, l'améliorer et le corriger si nécessaire. Il s'agit d'une compétence importante qui relève de la méthodologie et de l'autoévaluation, donc d'un regard critique porté sur son texte.

Cette évocation de ce que peut recouvrir l'écriture dans ses différentes composantes permet de comprendre les difficultés que rencontre le scripteur novice. C'est pourquoi ces composantes ne peuvent être travaillées toutes en même temps et supposent des apprentissages ciblés sur chacune d'entre elles. L'effet bénéfique de la dictée et des tâches de production d'écrit, qui consistent à encoder des unités linguistiques choisies par l'élève, a été constaté. Passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit a, en particulier, un effet positif significatif sur les scores de compréhension en fin de CP ainsi que sur la capacité d'écriture, surtout pour les élèves les plus faibles. Ainsi, l'ensemble des composantes de l'écriture doivent être prises en compte dès les premiers apprentissages.