

- **Comment devient-on
lecteur et scripteur ?**

L'enseignement de la lecture a pour finalité de permettre à tous les élèves de prendre plaisir à comprendre ce qu'ils lisent de façon sûre et autonome. Les travaux issus de la recherche aident les professeurs à adopter les meilleures démarches. Elles conjuguent l'acquisition fondamentale d'un déchiffrement fluide, précis et rapide avec un travail suivi et fécond de la compréhension, en lien avec l'écriture.

L'invention de l'écriture

Des changements profonds

Lorsque les enfants apprennent à lire et à écrire, ils s'inscrivent dans l'aventure humaine de l'écriture. Inventée il y a 5 000 ans en Mésopotamie, elle a transformé en profondeur notre rapport au savoir. **L'écriture permet de stocker de l'information et des savoirs sur des supports matériels** : des pierres, des papyrus, des parchemins, des livres, des dictionnaires, des encyclopédies, des disques durs, des *clouds*, ce qui modifie considérablement les procédures de la pensée devenue capable de produire de la grammaire, des mathématiques, de la philosophie, des connaissances scientifiques dans tous les domaines.

Les ressources de la langue écrite

Dans la parole, les locuteurs utilisent de la communication non verbale : des intonations, des expressions du visage, des gestes, des postures du corps qui participent de la signification de leurs messages. Cette situation disparaît dans l'écrit qui se doit d'exposer explicitement le contenu de pensée qui est le sien, avec les seules ressources de la langue. Cela permet à la pensée matérialisée dans l'écrit de se conserver indéfiniment et de se transmettre. Cette matérialisation visuelle du langage, qui a pour effet d'offrir aux énoncés **une objectivité permanente et consultable par tous**, rend possible le travail réflexif, critique, complexe, sans cesse repris, transmis et accumulé de génération en génération. **Elle est la source de tous les développements intellectuels qui participent de l'histoire de l'humanité.** Pour toutes ces raisons qui touchent au statut de l'écriture, invention d'une « nouvelle technologie de l'intellect »¹ comme

1 — Jack Goody, *Savoirs et pouvoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007.

la nomme Jack Goody, permettre aux enfants d'accéder à un bon niveau de lecture et d'écriture, c'est leur donner la possibilité de s'inscrire activement dans l'exercice de la pensée instruite et partout, dans la société contemporaine.

Des apprentissages différents

Apprendre à parler

L'acquisition de sa langue maternelle par l'enfant se fait par une sorte d'imprégnation induite par les multiples échanges langagiers qu'il peut avoir avec son milieu. **Il ne reçoit pas un enseignement méthodique, systématique**; par essais et erreurs, il s'exerce à parler, dans les interactions avec autrui qui le poussent à parler comme il convient d'un point de vue linguistique, pour être compris. Il peut parler tout en se livrant à d'autres activités, ce qui n'est pas possible dans la lecture et l'écriture qui mobilisent forcément l'œil et la main dans une tâche séparée de toute autre.

Apprendre à lire et à écrire

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est second par rapport à l'acquisition de la langue maternelle et de la langue oralisée. **Il relève d'une démarche radicalement différente de celui de la langue parlée** : il est volontaire, méthodiquement construit, et fait appel aux professionnels que sont les professeurs, à l'institution qu'est l'École. C'est que les signes de l'écriture nécessitent une présentation explicite, ordonnée et progressive, accompagnée d'exercices de mémorisation, de consolidation afin que, progressivement, la lecture pour les élèves devienne comme « naturelle » au même titre que la parole.

Les fondamentaux

L'insistance sur l'importance des apprentissages fondamentaux a été interprétée par certains comme réductrice des ambitions intellectuelles et culturelles que l'École se doit d'avoir. Or aucune de ces ambitions n'a quelque chance de se concrétiser si les élèves ne s'approprient pas efficacement les outils intellectuels, sans lesquels rien n'est possible au niveau des apprentissages scolaires. C'est le cas de la lecture, de l'écriture comme des mathématiques. **Il est donc décisif d'accorder à ces apprentissages fondamentaux toute l'attention qu'ils exigent** afin que les élèves puissent envisager sereinement leur scolarité. Cela ne signifie nullement minimiser l'importance des autres apprentissages, bien au contraire, mais offrir aux savoirs

scolaires programmés les moyens d'une appropriation sûre, efficace, dans chacun des domaines qui sont les leurs. Bien savoir lire et écrire ne garantit pas automatiquement la réussite dans les autres disciplines, mais sans ces savoirs l'avenir scolaire des jeunes élèves est d'avance compromis.

Éléments de linguistique et origine de la compréhension

L'ensemble des signes de toute langue écrite constitue un **code**, un système de symboles qui représentent quelque chose d'autre qu'eux-mêmes. Le code de la Route est fait d'un ensemble de symboles qui représentent des consignes : des interdictions, des obligations, des avertissements, etc. Connaître le code de la Route signifie être capable de retrouver, comprendre les consignes symbolisées sur les panneaux, pour pouvoir les respecter. Beaucoup plus complexe que le code de la Route, l'écriture de la langue est elle aussi un code. Elle **codifie la langue parlée et doit donc être décodée** pour que l'on puisse comprendre ce qu'elle signifie.

Les phonèmes, les graphèmes et le principe alphabétique

LES PHONÈMES

Avant d'être écrite, la langue est parlée avec des mots qui sont tous construits à partir de la prononciation de quelques **phonèmes** puisés dans un nombre restreint, 36 en français. Chacun de ces 36 phonèmes est l'un des plus petits sons que nous articulons lorsque nous parlons. Il est une unité indécomposable, par lui-même dénué de sens. C'est toutefois par lui que la différence de sens apparaît entre « tour » et « pour » par exemple, lorsque le phonème /t/ est remplacé par le phonème /p/, entre « sud » et « sur », lorsque le phonème /d/ est remplacé par le phonème /r/. Chaque langue a ses propres phonèmes. En français, **tout ce que nous pouvons dire, des discours les plus simples aux plus élaborés, se prononce à partir de ces seuls 36 sons, répartis en consonnes et voyelles comme le montre le tableau ci-après.**

TABLEAU DES 36 PHONÈMES

VOYELLES

[i]	lit, il, lyre
[u]	ours, genou, roue
[y]	tortue, rue, vêtu
[a]	avion, ami, patte
[ɑ]	âne, pas, pâte
[ã]	ange, sans, vent
[o]	mot, eau, zone, saule
[ɔ]	os, fort, donne, sol
[ɔ̃]	lion, ton, ombre, bonté
[e]	école, blé, aller, chez
[ɛ]	aigle, lait, merci, fête
[ɛ̃]	lapin, brin, plein, bain
[ø]	feu, peu, deux
[œ]	meuble, peur
[œ̃]	parfum, lundi, brun
[ə]	requin, premier

CONSONNES

[f]	fusée, photo, neuf, feu
[v]	vache, vous, rêve
[s]	serpent, tasse, nation, celui, ça
[z]	zèbre, zéro, maison, rose
[ʃ]	chat, tâche, schéma
[ʒ]	jupe, gilet, geôle
[l]	lune, lent, sol
[r]	robot, rue, venir
[p]	pomme, soupe, père
[b]	balle, bon, robe
[m]	mouton, mot, flamme
[t]	tambour, terre, vite
[d]	dent, dans, aide
[n]	nuage, animal, nous, tonne
[k]	cadeau, cou, qui, sac, képi
[g]	gâteau, bague, gare, gui
[ɲ]	peigne, agneau, vigne
[j]	quille, yeux, pied, panier
[w]	oiseau, oui, fouet
[ʁ]	puits, huile, lui

LES GRAPHÈMES

Les graphèmes sont la transcription écrite des phonèmes, à partir des 26 lettres de l'alphabet. Ainsi le phonème /a/ de « chat » s'écrit avec un graphème d'une lettre ; le phonème /ou/ de « boule » s'écrit avec un graphème de deux lettres ; le phonème /on/ de « comptine » s'écrit avec un graphème de trois lettres et le phonème /in/ de « vingt » s'écrit avec un graphème de quatre lettres. Les graphèmes sont en nombre beaucoup plus élevé que les phonèmes parce que des phonèmes peuvent s'écrire de plusieurs façons. Les phonèmes /a/, /v/ et /t/ par exemple ne s'écrivent que d'une seule façon, mais le phonème /o/ peut s'écrire o, au, eau, aux, etc., quand le phonème /in/ s'écrit in, ain, ein, un, ym, etc. On compte 24 graphèmes possibles pour ce phonème-ci. C'est cette situation qui explique les difficultés orthographiques du français, lorsqu'il s'agit de retrouver les graphèmes des mots entendus lors de la dictée ou pensés lors de la production d'écrits.

VOYELLES avec exemples

a	ami	eu	deux <i>mais</i> j'ai eu (<i>exception</i>)
à	à, là	ey	poney <i>aussi</i> asseyent
â	âne	ez	<i>fin de mot</i> : chantez
ai	aide (maître) <i>mais</i> nous faisons (<i>exception</i>)	i	il (île) <i>mais aussi</i> semi-consonne ciel
aim	faim	ï	ambigüité : déplacement de l'accent (<i>ortho-rectif</i>)
ain	main	im	impossible (m devant p, b et m)
am	ampoule (m devant p, b et m)	in	indien
an	angle	o	auto
aon	faon	ô	côté
aou	août	œ	œil <i>mais aussi</i> semi-consonne moelle
au	auto	œu	cœur
ay	tramway <i>mais</i> paysan et paye	om	ombre (m devant p, b et m)
e	merci (<i>mots suivis par deux cs</i>) <i>mais aussi</i> le, amie	on	on <i>mais</i> monsieur (<i>exception</i>)
é	été	oo	alcool <i>mais</i> coopérant et foot
è	élève	ou	oublier <i>mais aussi</i> semi-consonne alouette
ê	être	où	où
ë	Noël	u	lune (sureté) <i>mais</i> lui, maximum, club (<i>exception</i>)
eau	eau	ü	ambigüité : déplacement de l'accent (<i>ortho-rectif</i>)
ei	peigne	um	parfum <i>mais</i> maximum
ein	peindre	un	un
em	empare (m devant p, b et m) <i>mais</i> femme (<i>exception</i>)	y	lycée <i>mais aussi</i> semi-consonne paye
en	entre <i>mais</i> chien, agenda (<i>exception</i>) plus solennel	ym	symbole (m devant p, b et m)
er	<i>fin de mot</i> : chanter <i>mais</i> mer	yn	lynx
es	les, mes, tes <i>mais</i> chantes, chattes, etc.		
et	<i>fin de mot</i> : objet <i>mais</i> net		

CONSONNES avec exemples

b	bébé	mm	pomme <i>mais</i> emmener
bb	abbé	n	nos
c	car <i>mais</i> ceci (<i>règle contextuelle</i>) et second plus tabac	nn	année <i>mais</i> mots de la famille ennui et enneiger
ç	ça, leçon	p	papa <i>mais</i> compte
cc	accord <i>mais</i> accent (<i>règle contextuelle</i>)	ph	pharmacie
ch	char <i>mais</i> écho	pp	frappe
ck	ticket	q	coq
cqu	acquise	qu	qui <i>mais</i> équilatéral (<i>exception</i>)
d	dame <i>mais</i> grand	r	rire <i>mais</i> en fin de mot fer vs chanter
dd	addition	rr	terre, beurre
f	forme, nef <i>mais</i> nerf	s	soir, bourse <i>mais</i> rose (<i>règle contextuelle</i>) <i>mais</i> gris, os, les...
ff	affaire	sc	science <i>mais</i> scolaire (<i>règle contextuelle</i>)
g	gare <i>mais</i> girafe (<i>règle contextuelle</i>) et bourg	sch	schéma
ge	pigeon	sh	short
gg	toboggan <i>mais</i> suggérer (<i>règle contextuelle</i>)	ss	basse
gn	gagne	t	tasse, net, objet, vert plus 't' muet (produit) voir aussi ti
gu	guêpe <i>mais</i> aiguille (<i>exception</i>) et jaguar (<i>exception</i>)	th	thé
h	heure (<i>n'est pas un phonème, ne se prononce pas</i>)	ti	addition <i>mais</i> question, chantions...
j	joli	tt	attention
k	kilo	v	voiture
l	lire, fil <i>mais</i> fusil	w	wagon <i>mais</i> aussi semi-consonne water
ll	elle, pull, mille (<i>exception</i>) <i>mais</i> fille, bille	x	taxi et examen <i>mais</i> deuxième et soixante plus deux
m	mal <i>mais</i> automne	z	zéro <i>mais</i> chantez

Lorsqu'une langue comme le français s'écrit à partir d'un alphabet, elle repose sur un **principe alphabétique** qui désigne le fait que les phonèmes sont représentés, transcrits par des graphèmes, qui s'écrivent à partir des lettres de l'alphabet. D'où la nécessité d'apprendre à décoder ces graphèmes et leurs combinaisons pour apprendre à lire. On parle alors d'étudier **les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes**, ce que Stanislas Dehaene exprime de la façon suivante : « *L'étape charnière de la lecture, c'est le décodage des graphèmes en phonèmes, c'est le passage d'une unité visuelle à une unité auditive. C'est donc sur cette opération que doivent se focaliser tous les efforts.* »² Cette opération se fait normalement sans considération des types de caractères utilisés.

« Lire, c'est savoir identifier tous les mots, qu'ils soient écrits en caractère d'imprimerie ou manuscrits, en majuscules ou en minuscules, et dans toutes les tailles de police. Il s'agit de repérer ce qui ne varie pas – la suite de lettres – en dépit des mille et une figures que peuvent prendre les caractères. C'est ce qu'on appelle le problème de "l'invariance perceptive". »

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

Signifié et signifiant

Nous devons à Ferdinand de Saussure (1857-1913), fondateur de la linguistique moderne, une définition éclairante du signe linguistique (appelé mot par commodité) qui nous permet de mieux nous représenter d'où vient la compréhension du langage et **l'efficacité de la syllabique** pour permettre aux enfants d'accéder au sens de ce qu'ils lisent.

Le signe linguistique est toujours l'**union** d'un *concept* et d'une *image acoustique*, appelés **signifié** (le sens) et **signifiant** (le son). Saussure précise que cette union est aussi étroite que celle du recto et du verso d'une feuille de papier. Lorsque dans la parole on articule le mot « bol » on utilise la suite de phonèmes /b/ /o/ /l/ (l'image acoustique) unie **intrinsèquement** au concept, à l'idée de « bol ». Articuler le mot « bal » passe alors par la substitution d'un phonème qui entraîne un changement du signifiant et du signifié et donc du **sens du mot**.

Lorsque l'enfant comprend ce qu'il entend, cela veut dire qu'il accède aux signifiés par les signifiants qui parviennent à ses oreilles puisque ces signifiants ne sont pas de simples émissions de sons dépourvues de sens, en raison de **l'union du signifiant et du signifié qu'il a apprise en apprenant à parler**. De son côté, s'il veut se faire comprendre, il lui faut user de la bonne union, ce qu'il cherche à faire lors de tous les essais et erreurs qui l'aident à parfaire sa maîtrise de **l'usage des mots**.

Identifier le sens des mots écrits

« L'objectif principal de l'apprenti lecteur est donc de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend. Dans ce but, celui-ci doit, dans un premier temps, automatiser l'identification des mots écrits et donc développer des procédures rapides, précises et automatiques. »

Liliane Sprenger-Charolles, Pascale Colé, *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Dunod, 2003.

Ainsi, identifier le mot « cheval » écrit, c'est le décoder pour retrouver le mot connu à l'oral. C'est donc maîtriser la correspondance entre les cinq graphèmes que l'on voit (organisés en syllabes), et les cinq phonèmes que l'on entend lorsqu'il est parlé. On retrouve alors immédiatement, spontanément, le sens de l'union entre le signifié (l'idée de cheval) et le signifiant que l'on connaît déjà à l'oral, en passant par le décodage du mot écrit.

Là se situe la clé de l'importance décisive que prend le déchiffrage dans l'apprentissage de la lecture, qui ne ressemble en rien à une sorte d'automatisme mécanique vidé de sens, qui conduirait à opposer le déchiffrage et la compréhension, et à discréditer la syllabique qui réduirait dangereusement la lecture au déchiffrage.

Là se situe également la clé de la joie éprouvée par les enfants lorsqu'ils réalisent qu'ils sont capables de lire « tous ces mots », dont le sens écrit leur échappait avant d'avoir compris le principe alphabétique.

Décoder un mot inconnu c'est décoder un mot qui n'évoque aucun signifié, c'est devoir se contenter dans un premier temps d'une prononciation sans signification. Mais c'est gagner la possibilité de prendre conscience de sa méconnaissance, et donc, d'interroger autrui ou le dictionnaire quand cela devient possible. Cette situation est une source de développement du vocabulaire extrêmement féconde ; c'est pourquoi il est important de donner à lire aux élèves très tôt des mots dont ils ne sont pas susceptibles de connaître le sens à leur âge, afin qu'ils puissent chercher à se les approprier, et se doter ainsi de nouveaux outils de pensée. À côté des mots censément connus qu'il est indispensable de leur proposer, les mots inconnus trouvent dans l'apprentissage de la lecture, une place qu'il est nécessaire de ne pas négliger. De plus, d'une manière générale, les enfants sont friands des mots qui relèvent d'un lexique plus recherché que le familier, et fiers de montrer qu'ils les connaissent.

Ainsi, le travail de la compréhension ne peut pas s'arrêter mécaniquement au seul déchiffrage d'une simple suite de mots, mais il ne peut pas non plus s'abstraire d'un enseignement explicite, structuré et systématique des correspondances graphophonémiques, seules en mesure de permettre aux élèves d'accéder à la signification des mots à partir de laquelle peut s'élaborer tout un travail ambitieux de compréhension des textes qui leur sont proposés.

Les syllabes

Définitions

La syllabe se définit comme ce qui se prononce d'une seule émission de voix. Toute syllabe contient une voyelle, qui produit un son franc par elle-même lorsqu'on la prononce. Prononcer des voyelles isolées est donc possible, ce qui n'est pas le cas des consonnes qui doivent être en coarticulation avec les voyelles. Sans les voyelles elles sont même imprononçables isolément. Comme leur nom l'indique, elles « sonnent avec ». C'est à partir des syllabes /da/, /vou/, /mi/ que l'on entend les phonèmes consonantiques et que l'on peut opérer la distinction avec /fa/, /nou/, /pi/.

Ainsi, les phonèmes qui composent la syllabe n'y sont pas simplement juxtaposés, prononcés l'un après l'autre séparément, mais assemblés dans cette seule émission de voix qu'est la syllabe, unité d'articulation des mots. Le mot /kan/ /gou/ /rou/ contient trois syllabes successives dans lesquelles s'articule la prononciation du mot, composées chacune de deux phonèmes.

Cette situation justifie l'appellation « syllabique » pour désigner la méthode d'apprentissage de la lecture qui permet de retrouver dans la lecture la prononciation des mots connus dans le langage parlé. Nous parlons avec des mots articulés en syllabes, et nous retrouvons dans la lecture les mêmes articulations syllabiques de ces mots.

José Morais rapporte une expérience qui montre que l'on reconnaît bien mieux le mot « chimpanzé » lorsqu'on présente d'abord CHIM, puis PAN, puis ZÉ, plutôt que CHI, puis MPA, puis NZÉ.

« L'importance de la syllabe dans l'identification des mots écrits est amplement démontrée. (...) Cet avantage du groupement syllabique sur le groupement non syllabique est observé aussi bien sur les pseudo-mots que sur les mots. Cela veut dire que le processus de segmentation syllabique n'est pas conditionné par les connaissances lexicales, mais exclusivement par la connaissance qu'a le lecteur des syllabes possibles dans la langue et des frontières probables entre les syllabes. »

José Morais,
L'Art de lire,
Odile Jacob, 1999.

« Chimpanzé » se lit à partir de six graphèmes associés dans trois syllabes qui correspondent aux six phonèmes et aux trois syllabes du mot parlé.

La conscience phonémique et l'écrit

L'importance de la conscience phonémique comme prédicteur du niveau de décodage a été fortement débattue chez les chercheurs. Certains soutiennent que le développement de cette capacité est la conséquence de l'apprentissage de la lecture, de

la confrontation à la lettre. Liliane Sprenger-Charolles soutient l'idée d'une relation entre la capacité de segmenter les mots en phonèmes et la maîtrise du décodage et inversement.

« Pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique, on doit utiliser les correspondances graphème-phonème. Il faut donc avoir des capacités correctes de discrimination phonémique (être capable de différencier bol de vol). Il faut aussi être capable de segmenter les mots oraux en phonèmes pour comprendre les relations entre ces unités et les graphèmes. »

Liliane Sprenger-Charolles, *Les Débuts de l'apprentissage de la lecture en français*, LPC-AMU-BRLI, 2017.

La discrimination phonémique entre « bol » et « vol » semble donc nécessaire pour réaliser la discrimination graphémique entre « bol » et « vol », même si, à son tour, l'apprentissage de cette discrimination graphémique favorise la conscience phonémique dans le cadre de la relation bidirectionnelle évoquée plus haut.

« Nos enfants découvrent la structure phonémique du langage, poussés par l'obligation d'apprendre à lire une écriture alphabétique. À travers l'alphabet, le phonème cesse d'être inaudible. (...) Cantonnés dans la seule audition, le phonème ne se révèle pas à nous. Prenant une forme visible, du coup il devient audible. »

José Morais, *L'Art de lire*, Odile Jacob, 1999.

José Morais montre également que la perception de la parole repose sur des représentations automatiques et inconscientes de phonèmes, et que la prise de conscience de ces phonèmes passe par un apprentissage explicite de leur association aux lettres. C'est donc, selon ce chercheur, dans l'apprentissage du code alphabétique que nous apprenons à trouver les correspondants phonémiques des graphèmes, à les analyser consciemment.

Michel Fayol montre que l'usage de la syllabe est d'autant plus aisé au fur et à mesure de la rencontre avec l'écrit.

« En français, la syllabe se révèle facilement accessible : les enfants parviennent précocement à la repérer (découper, ajouter, manipuler). Les phonèmes sont, eux, plus difficiles à isoler et leur apprentissage se développe en interaction avec celui de la lecture. On a donc à la fois une sensibilité phonologique précoce qui facilite l'apprentissage et une instruction qui s'appuie sur celle-ci pour diriger la prise de conscience de tous les phonèmes et de leurs associations avec les graphèmes. [...] Au début de l'apprentissage les connaissances phonologiques sont partielles et limitées. La fréquentation de l'écrit et l'instruction entraînent un raffinement de ces connaissances : l'expérience d'un système alphabétique semble nécessaire pour développer la conscience phonémique ».

Michel Fayol, *L'acquisition de l'écrit, Que sais-je ?*, Puf, 2013.

Il est parfois difficile d'obtenir d'un élève qu'il discrimine finement la différence entre « vache » et « fâche » à l'oral. En revanche, après l'étude des graphèmes /v/ et /f/, les exercices d'encodage feront apparaître les confusions. C'est alors que le professeur et l'élève pourront identifier et mettre des mots sur les « mal-entendus ».

Partir du phonème ou du graphème ?

Il est clair pour les enfants qu'ils sont bien en train d'apprendre à lire lorsqu'ils sont confrontés d'emblée à l'écrit, donc aux graphèmes. Beaucoup de manuels partent du phonème, dont la correspondance graphémique est lue à l'intérieur d'un mot illustré par un dessin. Par exemple, le phonème /p/ peut se lire dans les mots « panier », « pomme » ou « chapeau », écrits sous des dessins. Un des inconvénients de cette entrée réside dans le fait que, ne pouvant pas déchiffrer les mots, l'élève est amené à les deviner grâce aux dessins pour pouvoir entendre le phonème du jour dans le graphème contenu dans chaque mot. **Cette situation est une incitation à entrer dans la « lecture » globale des mots en question.**

Partir des phonèmes, c'est faire des « leçons de sons ». Alors qu'une grande majorité de graphèmes n'ont qu'une prononciation à apprendre, beaucoup de phonèmes admettent chacun plusieurs écritures, ce qui nécessite un effort de mémorisation beaucoup plus important avec le départ phonémique qu'avec le départ graphémique. De plus, les sources de confusions sont nombreuses. Par exemple, quand le graphème /ch/ de « chat » fait /k/ dans « chorale », il convient d'espacer l'étude de ce graphème qui se prononce différemment. De plus, cette approche montre bien que **la langue écrite n'est pas une simple traduction de l'oral** ; elle a son histoire propre qui ne coïncide pas avec celle de la langue parlée.

On a parfois sous-estimé la difficulté qu'ont les élèves à prendre conscience et à abstraire les phonèmes, notamment les phonèmes consonantiques. Commencer la leçon de lecture en demandant à l'élève d'effectuer une tâche de discrimination perceptive en identifiant un stimulus sonore, fugace dans le temps, revient à proposer une tâche qui fait appel à la mémoire auditive et que certains ne sont pas encore capables d'effectuer. En revanche, commencer la leçon en montrant le graphème à étudier et les syllabes que l'on peut fabriquer en le combinant avec d'autres graphèmes connus, permet d'habituer l'élève à raisonner sur une représentation spatiale permanente.

Cette clarification, qui facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, inscrit l'élève dans une dynamique de progrès et entretient sa motivation.

L'ENTRÉE GRAPHÉMIQUE

« (...) Le manuel va du graphème au phonème afin de minimiser la charge de mémoire. En début de CP, il est important que l'enfant prenne conscience que la lecture ne consiste pas à mémoriser l'image des mots, comme le ferait un élève chinois, mais à apprendre un code qui présente de nombreuses régularités et repose sur un principe de correspondance entre les lettres et les sons.

Pour que ce principe soit clair, il faut concentrer l'enseignement initial sur les relations simples et univoques, ce qui est vrai de la plupart des voyelles (a, i, é, ou, on, etc.) et de nombreuses consonnes (b, d, f, j, l, m, n, p, t, v, etc.) avant d'introduire des correspondances plus complexes et ambiguës. Ne pas présenter de contre-exemples dans les premières leçons (par exemple que le « i » de maison ne se prononce pas /i/!), ce qui ajoute à la confusion.

Pour passer des lettres aux sons (lecture), l'orthographe française est relativement régulière ; tandis que dans le sens inverse, pour passer des sons vers les lettres (dictée), les difficultés sont nombreuses.

Par exemple la lettre « o » se lit la plupart du temps /o/, mais inversement le son /o/ peut s'écrire o, au, eau, aux, ot, oo dans zoo, etc. ; certains sons comme /é/ peuvent avoir jusqu'à 15 orthogrames différentes. C'est pourquoi, au début de l'apprentissage de la lecture, nous suggérons de n'énoncer qu'une seule relation graphème-phonème à la fois (« o » se prononce /o/). Certains manuels montrent immédiatement toutes les écritures possibles d'un son, ce qui fait trop de choses à retenir, tout au moins dans les premières leçons. Lorsque les sons sont transcrits par plusieurs graphies, le son /o/ par exemple, on présentera très tôt en début d'année, la graphie la plus simple et la plus fréquente, (lettre « o » correspond au son /o/), puis plus tard les deux autres graphies principales (au et eau). La plupart des autres graphies sont dérivées de ces trois graphies principales, et peuvent être traitées comme la graphie principale suivie d'une lettre muette. Toutes les graphies pourront être reprises en fin d'année à l'occasion d'un travail sur la morphologie, très important pour l'apprentissage de l'orthographe et la construction des représentations orthographiques impliquées dans la voie directe.»

Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?, Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2018-19³.

Des clés universelles

Partir du graphème pour, sans détour par le dessin, apprendre à lire les syllabes qui le combinent, donne à la syllabe sa valeur de clé *universelle* pour la lecture de tous les mots. Avoir appris à décoder « pa » permet de lire « paquet », « campagne », « espagnol », « tapage », etc., ainsi que tous les autres mots contenant cette syllabe, à condition bien sûr que les autres syllabes de chacun de ces mots soient connues. Cela implique une progression suivie rigoureusement dans l'étude des graphèmes qui conduit les élèves à ne jamais être confrontés à des mots indéchiffrables, totalement ou partiellement. Aucune leçon ne contient des « trous » dans l'étude des combinaisons graphémiques

3 — www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf

dont a besoin la lecture des mots qu'elle contient. **Au terme de ce travail à partir des graphèmes et des syllabes-clés universelles, les élèves peuvent lire tous les mots sans jamais en avoir appris aucun.** Ils peuvent lire les noms de personnes, de personnages, de pays, de villes, de villages, de médicaments, de marques, etc, inatteignables dans leur diversité et leur nombre par la reconnaissance globale ou la devinette.

L'aspect additionnel, cumulatif des graphèmes et des combinaisons syllabiques, étudiés tout au long de l'apprentissage, n'a rien de simplement quantitatif dans une sorte d'empilement d'unités superposées comme on a pu le penser : il est profondément qualitatif. C'est que **chaque leçon intègre et dépasse ce que contiennent les précédentes, dans les nouveaux apprentissages du jour.** Il s'agit d'un processus de développement, d'amplification, de transformation progressive des compétences de lecture de l'apprenti lecteur qui chaque jour s'approche davantage de celles du lecteur confirmé.

Nombre et vitesse d'étude des graphèmes

Déchiffrabilité et tempo

Menée sur un échantillon très important, l'enquête *Lire et écrire*⁴, dirigée par Roland Goigoux, a mesuré ce qu'elle nomme le rendement effectif des textes donnés à lire aux élèves. « *Nous avons appelé "rendement effectif" le pourcentage de graphèmes déchiffrables des textes supports à l'enseignement de la lecture utilisés en dixième semaine.* »

Au moment de l'enquête, ce rendement effectif s'établissait à **43% de graphèmes déchiffrables en moyenne dans les textes lus à la dixième semaine.** « *Mais, d'une classe à l'autre, ce chiffre varie de 11% à 76%* », ce qui amène le rapport à préciser : « *L'activité intellectuelle demandée aux élèves, qu'elle soit individuelle ou collective, n'est donc pas du tout la même.* » Ces taux de graphèmes déchiffrables dépendent du **tempo** retenu, défini comme étant la vitesse à laquelle le code est étudié : **il indique le nombre de correspondances grapho-phonémiques étudiées** de manière explicite au cours des neuf premières semaines de l'année. Or là aussi les différences sont importantes. Les classes les plus lentes n'en étudiaient que 6 en moyenne, quand les plus rapides en étudiaient 20.

Pour s'investir pleinement dans un apprentissage, l'élève a besoin de comprendre la démarche d'enseignement qui doit être claire et cohérente. Il a besoin également de développer un fort sentiment de compétence. Il faut donc proposer des textes intégralement ou quasi intégralement déchiffrables, ce qui permet à l'élève de comprendre les enjeux d'apprentissage : accéder au déchiffrement par la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes enseignées. Les premières phrases proposées sont

⁴ — *Lire et écrire. Rapport de recherche Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

simples mais elles permettent à l'élève de prendre conscience que la lecture lui est **rapidement accessible** : l'élève apprend que lire, c'est déchiffrer un écrit pour comprendre un message ainsi oralisé.

LA DÉCHIFFRABILITÉ

Si on remplace les graphèmes non encore étudiés par des points, voici ce que les élèves ont sous les yeux :

- **Au mois d'octobre :**

•••• tu es •ou. •i je t• pr•••• •ur•••• •o•, tu •a• •• pi••er, et je •••• •ourir.

Mais tu es fou. Si je te prends sur mon dos, tu vas me piquer, et je vais mourir.

Graphèmes étudiés : a /a, à/, i /i, y/, r /r, rr/, l /l, ll/, u, p /p, pp/, o, ou, t /t, tt/, é /é, er, ez/.

Mots-outils : et, es, je.

- **Au mois de novembre :**

Un •••• •at•• Pi•rre ou•ri• la porte •u jar••• et •'en alla dans l•• pré• •••••.
 •ur la plu• •••te •ra•••• •'un gra•• ar•re, ét•• ••••é un peti• •••••, a•i ••
 Pi••••. « Tou• est al•e i•i. » •azou•••••-il •••e•e•t. Un •a•ar• arri•a ••••tô•
 en •e ••••i•a••, tou• •eureux q•e Pi•rre •'••• pa• f•r•é la porte •u jar•••.

Un beau matin Pierre ouvrit la porte du jardin et s'en alla dans les prés verts. Sur la plus haute branche d'un grand arbre, était perché un petit oiseau, ami de Pierre. « Tout est calme ici. » gazouillait-il gaiement. Un canard arriva bientôt en se dandinant, tout heureux que Pierre n'ait pas fermé la porte du jardin.

Graphèmes étudiés :

- voyelles : a, e, é, i, o, u ;
- voyelles deux lettres : ou, eu ;
- consonnes fricatives : f, j, z ;
- consonnes occlusives : p, t ;
- consonnes liquides : l, r ;
- lettre muette : e muet.

Mots-outils : un, une, et, est, dans, en.

Anagraph : un outil pour mesurer la déchiffrabilité des textes

L'enquête *Lire et écrire* nous indique que le taux de déchiffrabilité était de 43 % en moyenne, ce qui apparaît comme un taux beaucoup trop éloigné de l'horizon de déchiffrabilité souhaitable. La plateforme Anagraph⁵, issue de la même enquête *Lire et écrire*, offre aux professeurs la possibilité de calculer la part déchiffrable par leurs élèves des textes qu'ils utilisent comme supports d'apprentissage de la lecture.

5 — <http://anagraph.ens-lyon.fr/app.php>

Après avoir indiqué les graphèmes étudiés et les mots entiers mémorisés, le professeur voit apparaître **dans le texte qu'il soumet à l'analyse**, les graphèmes étudiés en rouge, les graphèmes non étudiés en noir et les mots entièrement mémorisés en vert. Par exemple, le mot « chaperon » peut laisser apparaître les graphèmes /ch/ et /on/, en noir, et les graphèmes /a/, /p/, /e/, /r/ en rouge. Un **pourcentage de déchiffrabilité est alors renseigné**, ce qui peut aider l'enseignant à prendre en compte cette dimension cruciale de l'apprentissage de la lecture.

La vitesse du tempo : une dimension essentielle pour la réussite de l'apprentissage

Le rapport poursuit : *« L'élévation du tempo influence significativement et positivement les performances des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou 15 et la valeur palier se situe à 11 ou 12 en fonction du niveau initial des élèves. »* Les tempos les plus lents pénalisent les élèves, et notamment les plus faibles. Lorsqu'ils *« n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins »*. Le rapport souligne également que ces données vont à l'encontre des craintes qu'ont bon nombre de professeurs qui pensent pénaliser les élèves s'ils vont trop vite dans l'étude du code. *« Le choix d'un tempo rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux. »*

« Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture. »

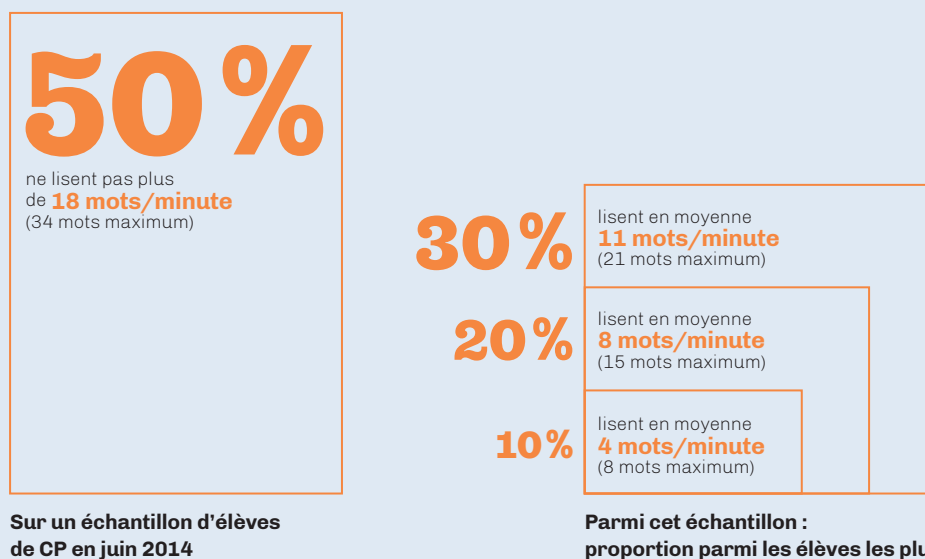
**Lire et écrire.
Synthèse du rapport
de recherche *Étude de
l'influence des pratiques
d'enseignement
de la lecture
et de l'écriture sur
la qualité des premiers
apprentissages*, sous
la direction de Roland
Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.**

Cette vitesse du tempo doit rester mesurée au tout début de l'année. Un tempo trop rapide ne permet pas de bien consolider les premiers apprentissages sur lesquels s'appuient les compétences que les apprentis lecteurs construisent de leçon en leçon. Apprendre à décoder les syllabes, à lire les mots, les phrases, travailler l'écriture à partir du tracé des lettres, la copie, les dictées, et, lorsque c'est possible, les premières productions écrites, demande du temps, un temps qu'il est important de savoir prendre, en s'assurant que tous sont bien engagés dans l'apprentissage. Quand les élèves sont bien entrés dans le principe alphabétique, il est possible d'aller plus vite, mais sans renoncer à s'assurer de la solidité des apprentissages.

Les résultats en fluence

La mesure de la fluence repose sur un test qui indique le nombre de mots lus correctement en une minute à partir d'un texte, donc en contexte, ou isolés. À la fin du CP, le nombre de mots correctement lus par minute doit atteindre au moins 50.

L'enquête *Lire et écrire* a réalisé cette mesure de la fluence dans 131 classes, auprès de plus de 2 500 élèves. Elle montre des résultats très contrastés dont certains peuvent être dits très inquiétants, d'autant que les 131 maîtres de ces classes ont été choisis pour leur expérience déjà importante en CP et leur assurance professionnelle (17 années dans le métier et 8 au CP en moyenne). L'inexpérience de ceux-ci ne pouvant être invoquée, reste la conduite des apprentissages dont le choix des modalités n'incombent pas, loin s'en faut, à la seule responsabilité des professeurs dans leur ensemble, comme nous le verrons.



L'importance du nombre de classes observées (131) offre une fourchette qui autorise à projeter une estimation raisonnable sur l'ensemble des élèves fréquentant le CP en 2013-2014 (année de l'enquête). En cette année scolaire, ils étaient 845 000, ce qui pourrait signifier que 84 500, 169 000 et 253 000 élèves environ, ne lisaient pas plus de 4,8 et 11 mots en moyenne en une minute à l'issue de l'année de CP.

Apparaît clairement ici la forte corrélation entre les capacités de déchiffrage des élèves et la façon dont est conduit l'enseignement des correspondances grapho-phonémiques. Proposer des textes trop peu déchiffrables va de pair avec un enseignement insuffisamment systématique de ces correspondances, ce qui ne peut qu'avoir des conséquences négatives immédiates sur la compréhension.

La fluence : un entraînement très régulier sur des supports de difficulté croissante

« La corrélation entre les résultats en matière de vitesse de déchiffrage et de compréhension d'un texte écrit retient particulièrement l'attention. Si lire c'est comprendre, il semble bien ainsi que ce soit la précision et la fluidité du déchiffrage qui sont le mieux à même d'assurer la compréhension. »

Jérôme Deauviau,
Anne-Marie Bruno,
Odile Espinoza,
Lecture au CP : un effet-manuel considérable,
rapport de recherche,
Laboratoire Printemps,
Université de Versailles
Saint-Quentin-en-
Yvelines, novembre 2013.

La fluidité de lecture orale est un prédicteur de la bonne compréhension en lecture. Très tôt dans l'année, au cours préparatoire, dès que les élèves en sont capables, ils s'entraînent quotidiennement en lecture à voix haute, avec plusieurs essais successifs, sur des listes de syllabes, de pseudo-mots, de mots comportant une, deux, puis trois ou quatre syllabes, sur des phrases courtes, puis plus longues. L'objectif de ces entraînements est de passer d'un laborieux déchiffrement à une lecture instantanée.

Lorsqu'ils sont en mesure de déchiffrer des phrases et de petits textes, les élèves apprennent à focaliser leur attention sur la ponctuation et les liaisons dans les textes lus. La lecture doit être régulière et le débit adapté aux effets souhaités. Il est important de faire comprendre aux élèves qu'il ne s'agit pas de lire vite ; il suffit seulement de décoder vite et de donner à la voix les inflexions nécessaires au service du sens. En période 4 et 5, ils préparent leur lecture à voix haute, à partir de textes de plus en plus long. Une grille d'évaluation, qui leur est communiquée, explicite les attendus du professeur. Elle leur permet d'améliorer leur lecture à voix haute.

La réussite dans ces activités conditionne l'engagement de l'élève et l'aide à construire progressivement son projet de lecteur. Il comprend ce que procure le fait de lire aisément, des mots et des textes déchiffrables.

Les écueils de la méthode mixte

À propos des méthodes

Parler de méthode à propos de l'apprentissage de la lecture est parfois perçu comme illégitime. Or, le mot « méthode » ne désigne pas autre chose qu'un ensemble de démarches, de façons de procéder, qui s'inscrivent dans une cohérence choisie afin d'obtenir un résultat déterminé. Ainsi, pour un même résultat souhaité, les façons de procéder peuvent être différentes : c'est le cas dans l'enseignement de la lecture

où un même principe méthodologique se trouve décliné dans divers manuels. C'est la raison pour laquelle **il est possible de regrouper les manuels à partir d'orientations méthodologiques dominantes**. Des professeurs qui n'utilisent pas de manuel construisent le plus souvent des supports qui intègrent, de toute façon, des principes méthodologiques, notamment à partir de manuels, de cahiers d'exercices et de guides du maître, eux-mêmes construits en fonction d'orientations méthodologiques choisies. Un même manuel peut se trouver utilisé de façons très différentes ; certaines utilisations peuvent même en bousculer l'orientation. Pour autant, dans l'ensemble des pratiques, l'effet-manuel conserve de la pertinence.

L'opposition entre les méthodes globale et syllabique n'a plus de sens. Aujourd'hui, la méthode encore largement utilisée, appelée « méthode mixte », est à interroger car elle repose sur plusieurs stratégies d'identification des mots : **le décodage, la reconnaissance globale, le déchiffrement partiel, le contexte et le dessin dans le processus d'apprentissage de la lecture**. Tous les professeurs et les manuels introduisent un enseignement du décodage dans leurs leçons ; il ne saurait être question de nier ou même de minimiser cette réalité. Le débat n'a donc pas lieu d'être sur cet aspect des apprentissages. Il porte sur la différence qu'il convient de faire entre le suivi d'une progression dans l'étude des graphèmes et l'introduction de diverses stratégies d'identification des mots qui s'en écartent. C'est la raison pour laquelle la mise en œuvre de ces stratégies est généralement assortie de textes qui ne sont jamais complètement déchiffrables, parfois dans des proportions très importantes comme nous l'avons vu.

L'usage des mots-outils

Certains pédagogues ont pu penser pertinent d'introduire des **mots-outils** (« un », « des », « dans », « est », etc.) dans les leçons d'apprentissage de la lecture. La justification de l'introduction des mots-outils tiendrait essentiellement au fait **qu'elle permet de proposer des mots parmi les plus fréquents, partiellement irréguliers, afin de construire des phrases structurées, cohérentes, chargées de sens et motivantes**.

Certains manuels en proposent beaucoup, et bien des mots-outils ne s'imposent pas de façon évidente et pressante, sauf à penser qu'il convient de s'écarter de la déchiffrabilité totale. **Or celle-ci est garante de la construction chez l'apprenti lecteur des compétences de lecture qui lui procurent toute l'autonomie de déchiffrement dont il a besoin pour lire avec assurance, efficacité et intelligence**.

Les listes de mots-outils, disponibles dans certaines classes en cours préparatoire, entretiennent une confusion certaine. Ont le statut de mots-outils les mots invariables, les connecteurs, les mots appartenant à un champ lexical spécifique (outils de l'écolier, lieux de l'école, jours de la semaine, noms de couleurs, etc.), mots issus de « banques de mots » fournies aux élèves lors des activités de rédaction.

Cependant, tous les mots, même irréguliers, doivent être catégorisés selon des critères de tri clairement explicités aux élèves (catégories grammaticales, catégories lexicales) ; ils ne peuvent se regrouper sous le vocable mots-outils au prétexte qu'ils contiennent des graphèmes non étudiés ou qu'ils sont d'un usage très fréquent.

Parmi les mots-outils que nous pouvons lire dès les toutes premières leçons dans les manuels qui en font usage, nous trouvons par exemple : « il y a », « était », « aussi », « il », « de », « dans », « sur », « mais », « trop », « des », « le », « c'est », « une », etc. Sans compter que certains de ces mots peuvent être déchiffrés très tôt, la valeur motivante des phrases qui les intègrent est loin d'être toujours supérieure à celle des phrases des manuels syllabiques. De plus, on peut être étonné de voir que, même à la toute fin de l'année, il est possible de trouver dans la catégorie des mots-outils, des mots tels que « après », « comment », « plus », « aucun », alors que tous ces mots sont normalement déchiffrables à ce moment.

Au tout début de l'année, des phrases telles que « L'otarie lisse sa moustache », « Milo a avalé la fumée. », peuvent être totalement déchiffrées dans des manuels qui ne proposent pas de mots-outils. En revanche, lire dans d'autres manuels : « Il y a un pyjama. » ou « Mais il est fort, il s'en sort ! C'est la folie ! » nécessite l'apprentissage de mots-outils déjà nombreux. Ces exemples, et beaucoup d'autres, ne sont pas particulièrement démonstratifs de l'intérêt majeur de disposer de mots-outils pour construire des phrases qui peuvent avoir un intérêt motivant qui les distinguerait.

L'absence de mots-outils connecteurs logiques dans les phrases simples ne désoriente pas nécessairement les enfants. Dans l'exemple « Le rat a vu le chat. Il fuit. », les élèves voient la relation de cause à effet entre la fuite du rat et la vue du chat.

Introduits au fil de la programmation, beaucoup de mots dits outils (« je », « il », « tu », « avec », « le », « la », « sur », « dans ») se déchiffreront aisément, dans le cadre d'un enseignement explicite des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Les mots répondant à des règles de lecture plus complexes seront étudiés si leur usage est nécessaire. Rares sont les mots à la fois irréguliers et très fréquents. Concevoir une démarche d'enseignement en fonction des exceptions est un choix qui prive les élèves d'une clarification du système d'écriture.

Quelques exemples :

- « elle », qui ne se lit pas différemment dans « belle » et « poubelle », s'apprend avec la règle du « e » suivi de deux consonnes : -elle, -ette, -esse, -erre, -esca, -erto, -elpa (hors n/m et dessus/dessous) ;
- « un », mot ou graphème, se déchiffre. On retrouve d'ailleurs ce graphème dans « brun », « Melun », ou « lundi » ; mais la règle « U-N suivi d'une voyelle » doit être explicitée pour pouvoir lire « une » mais aussi, « uni », « lune », « unité ».
- « je », « tu », « il » ou « ils » sont facilement déchiffrables.

Quand on demande aux élèves ce que ces mots représentent, nombreux sont ceux qui répondent : « ce sont des mots-outils à savoir ». Rares sont les élèves qui identifient ces mots comme des pronoms personnels (catégorie grammaticale à construire sans toutefois la nommer comme telle au CP, se reporter aux *Repères annuels de progression*). Ils ne perçoivent pas spontanément le rôle des pronoms personnels, très fréquents dans la phrase (de qui ou de quoi on parle, ce qui en est dit, ce qui se passe). Très tôt dans l'année, il faut enseigner la signification des pronoms (reprises anaphoriques) et aider les élèves à les déchiffrer.

- « est ». S'il faut utiliser ce mot, alors il faut l'enseigner. C'est le verbe être, conjugué au présent à la 3^e personne du singulier. L'enchaînement « e-s-t » est bien

autre chose qu'un mot-outil quand il représente le verbe être. C'est parce qu'il désigne le verbe être qui s'oralise /è/ à la 3^e personne du singulier. Ce n'est pas le cas dans « nord est », « teste » ou « festin ».

Quelles connaissances a le lecteur expert pour lire et comprendre cette phrase ?

« En septembre, il est venu avec sept amis à l'est de l'île. »

Le lecteur expert sait que « est » peut être le verbe être conjugué ou un nom commun. En analysant le contexte d'emploi (il « est » venu, à l' « est »), il sait déterminer les catégories grammaticales du mot « est » ; il est en mesure à l'oral comme à l'écrit de bien les distinguer. Le professeur doit toujours s'interroger sur les connaissances qu'il utilise, lui, lecteur expert, quand il déchiffre. Par cet exemple, il faut comprendre que tout s'explique et donc s'enseigne. L'expert se doit alors d'expliquer plus finement aux élèves le chemin à prendre.

Au cours préparatoire, l'élève doit pouvoir s'exercer à rédiger sans recourir à des mots-outils. En effet, une fois les correspondances grapho-phonémiques étudiées, l'élève n'a pas besoin de mots-outils pour écrire. Il a besoin du verbe être « est », du pronom sujet « il », de la conjonction de coordination « et » pour écrire « Il est avec Léo et Léa ». Dès le début de l'année, des activités guidées préfigurent la rédaction. Dans le cadre d'un entraînement très régulier, l'élève rédige des écrits très courts, selon des contraintes données à partir de mots qu'il est en capacité d'encoder : un mot sous un dessin, une phrase sous un dessin, des exercices qui reposent sur la reproduction puis la transformation de phrases prototypiques, des exercices à partir de mots ou de groupes de mots inducteurs, la transcription de messages oraux connus des élèves. La présence du professeur facilite le retour d'information nécessaire à une remédiation immédiate. Peu à peu, l'élève, qui progresse parallèlement dans le geste graphique, et dans la maîtrise des correspondances grapho-phonémiques, peut écrire de manière plus aisée des phrases de sa main.

Pour aider l'élève à encoder des mots, le professeur indique une démarche immuable. Par exemple :

- prononcer le mot « domino » ;
- scander en syllabes « do/mi/no » ;
- prononcer la 1^{re} syllabe « do » ;
- analyser le contenu de la 1^{re} syllabe ; faire correspondre les phonèmes entendus à des graphèmes « /d/ /o/ » ;
- procéder de la même façon pour chaque syllabe ;
- relire le mot entier et vérifier s'il n'y a pas d'oubli.

La reconnaissance globale

La reconnaissance globale de mots conserve une place non négligeable dans une majorité de manuels, au-delà de la mémorisation de mots-outils. L'entraînement de la mémorisation de mots est préconisé dans les conseils méthodologiques de nombreux

guides pédagogiques qui accompagnent les manuels, car il faudrait que l'élève puisse reconnaître automatiquement un lexique de base afin de pouvoir concentrer son attention sur le sens. On conseille de proposer des mots de nombreuses fois pour en faciliter l'imprégnation, de les photographier pour les stocker dans la mémoire. L'élève identifie alors les mots par la reconnaissance de leur patron visuel qu'il a mémorisé. Des cahiers d'exercices s'appuyant sur cette reconnaissance globale font un large usage d'étiquettes de mots que les élèves doivent disposer pour faire des phrases ou les compléter, en remplissant les trous qu'elles laissent apparaître, sans que tous les mots soient déchiffrables.

« L'apprentissage global des mots écrits permet de reconnaître des mots écrits comme s'ils étaient des objets visuels, un signe routier ou publicitaire, un emblème, mais il ne permet pas d'identifier des dizaines de milliers de mots qu'on n'a jamais lus, ou entendus ».

José Morais,
Lire, écrire et être libre.
De l'alphabétisation
à la démocratie,
Odile Jacob, 2016.

Bien que la méthode globale ne soit plus guère utilisée, nous voyons que des reliquats de ses pratiques persistent, qui tombent sous le coup de la critique que Stanislas Dehaene réserve aux principes qui l'ont animée.

« La méthode globale est issue d'une idée généreuse : refuser le "dressage" des enfants, que l'école primaire est parfois accusée de transformer en petites mécaniques à ânonner "pa, pe, pi, po, pu, papa a le tutu de Lili". Récusant la primauté de la mécanique, elle souhaite replacer le sens au centre de la lecture en donnant d'emblée aux enfants des textes censés les intéresser, leur laissant le plaisir d'y trouver eux-mêmes les phrases, puis les mots, puis les règles orthographiques. Ne redonne-t-elle pas ainsi l'initiative aux enfants ? À eux de construire leur propre apprentissage, en découvrant par eux-mêmes les règles de la lecture. Et tant pis si, au départ, l'enfant joue aux devinettes et lit : "Le minou a très soif" au lieu de : "Le chat boit du lait" – il est sur la bonne voie, prétendent certains partisans de la lecture globale, car il grandit en autonomie et découvre d'emblée le plaisir du sens. »

Stanislas Dehaene,
Les neurones
de la lecture,
Odile Jacob, 2007.

Le déchiffrage partiel

Devant un texte nouveau, les élèves peuvent décoder certains mots. Mais comme ils ne peuvent pas tous les décoder, ils sont invités à chercher les mots qu'ils connaissent déjà pour les avoir stockés dans leur capital de mots. Pour essayer d'identifier les mots qui résistent à ces pistes de lecture, ils doivent procéder par analogie en cherchant à reconnaître des syllabes qu'ils connaissent dans d'autres mots. On reconnaît ainsi que « camélia » commence comme « caméra », que « diminuer » commence comme « dimanche », « carnaval » commence comme « caramel », se termine comme « cheval » et contient le « na » de « banane ». Les erreurs de lecture dues à ces recherches analogiques finissent par amener les élèves – lancés sur l'à-peu-près –, à lire « coulé » pour « couleur », « chameau » pour « chapeau », « capable » pour « coupable », « deux »

pour « doux ». Il n'est pas envisageable de se satisfaire d'erreurs de ce type car il y a des fondamentaux de la formation intellectuelle des élèves.

« Le système visuel d'un bon lecteur est d'une efficacité redoutable pour filtrer et rejeter quantités de variations qui ne sont pas pertinentes pour la lecture [...] il doit fréquemment préserver et même amplifier des détails, parfois minuscules, qui différencient deux mots très proches. Considérons les mots « deux » et « doux ». Nous accédons immédiatement à leur sens et à leur prononciation, mais c'est seulement en nous penchant attentivement sur leur forme écrite que nous prenons conscience qu'ils ne diffèrent l'un de l'autre que de quelques taches d'encre. Notre système visuel est sensible à la minuscule différence entre les mots « deux » et « doux », et l'amplifie d'étape en étape afin d'accéder, en bout de chaîne, à des sons et à des sens radicalement différents. Dans le même temps, il ne prête guère attention à des différences bien plus grandes, comme celles qui séparent les mots « deux » et « DEUX ».

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

Le contexte

Le contexte est utilisé pour que les élèves cherchent à identifier les mots en faisant des hypothèses de sens, des recherches d'indices puisées dans ce qu'ils ont compris du texte lu par le professeur, ou dans quelques éléments qu'ils ont pu découvrir eux-mêmes. La consigne qui demande à l'apprenti lecteur de **s'appuyer sur le contexte pour essayer de deviner les mots que l'on ne peut pas déchiffrer** trouve son origine dans l'idée que c'est à partir du sens du message que l'on construit le sens des mots.

Considérons ces énoncés simples qui contiennent les mêmes mots « Pierre lit un livre. » et « Pierre livre un lit. » Le sens de chaque phrase est déterminé par chacun des mots choisis, et par leur ordre d'apparition. « Pierre lit » commence à engager un sens différent de « Pierre livre », qui se verra précisé par la suite. C'est bien le contexte qui permet de comprendre qu'il s'agit du verbe « lire » dans la première phrase et « livrer » dans la seconde. Dans toute phrase, chaque mot a besoin du contexte pour que son sens soit précisé, et chaque mot participe de la construction du contexte pour les autres mots. La lecture, comme la parole, est linéaire, le sens de chaque phrase se découvre dans le mouvement progressif de la lecture de gauche à droite en français, d'où **la nécessité absolue du déchiffrement de chaque mot qui joue sa partition dans l'élaboration du sens de la phrase**. Il n'y a donc pas un sens du message auquel il faudrait d'abord accéder pour saisir le sens des mots qui le composent. **Le contexte est mobilisé en permanence tout au long d'une lecture, mais il le fait sur fond de déchiffrement de tous les mots dans leur ordre d'apparition que suit la lecture**. Essayer de comprendre un mot par l'intermédiaire du contexte ne contredit pas ce principe puisque le mot est déchiffré : en possession de son signifiant, il s'agit d'essayer de trouver son signifié dans le texte, à défaut d'interroger autrui ou d'ouvrir un dictionnaire.

Les élèves qui cherchent à identifier les mots qu'ils ne décodent pas en essayant de s'appuyer sur le contexte, sont écartés du principe linguistique et intellectuel qui veut que la littéralité, l'objectivité d'un texte interdit de lire « s'amuser » à la place

de « jouer », « manteau » à la place d' « imperméable », « poisson » à la place de « sardine », en supputant à partir du contexte. La proximité sémantique ne saurait constituer un argument pour rendre ces erreurs acceptables. Caroline Golder et Daniel Gaonac'h le précisent : « *Contrairement à ce qu'avancent les partisans de la devinette psycholinguistique, le recours au contexte n'est pas un signe de bonne santé chez le lecteur, mais bien un signe de dysfonctionnement de certains mécanismes.* »⁶

Les élèves comprennent que les combinaisons syllabiques n'ont pas de sens en elles-mêmes, mais qu'ils en ont besoin pour lire précisément les mots qui les contiennent. Ils apprennent alors que la précision de leur lecture est nécessaire à leur accès au sens. L'éthique intellectuelle qui consiste à ne pas se contenter du possible, du probable, du prédictible, leur devient familière. **Chercher à comprendre un texte, l'interpréter, n'est pas en bousculer la lettre ; le travail qui se fait en classe sur les textes ne peut pas s'abstraire de cette règle primaire qui en est la condition.** Les exercices intéressants, qui travaillent sur des modifications volontaires de textes, permettent d'être en permanence dans la conscience du décalage et donc dans celle de l'original.

« L'utilisation plus importante du contexte par les mauvais lecteurs est une conséquence de leur infériorité au niveau du décodage. C'est parce que le décodage est insuffisant ou lent que la connaissance dérivée du contexte intervient pour permettre la reconnaissance du mot. Le contexte joue donc un rôle compensatoire ».

José Morais,
L'Art de lire,
Odile Jacob, 1999.

Des restrictions préoccupantes

La reconnaissance globale, le déchiffrage partiel ou l'usage du contexte restreignent de façon préoccupante la liberté de pouvoir tout lire, car à chaque fois l'apprentissage se trouve confiné dans un certain nombre de mots particuliers. C'est singulièrement net pour la reconnaissance globale, qui pose la question du nombre de mots « lisibles » et des choix que l'on opère : pourquoi ceux-là et pas d'autres ? Ça l'est tout autant pour le déchiffrage partiel et l'usage du contexte. Pourquoi faudrait-il posséder un stock de mots forcément particuliers et en nombre limité, pour chercher à identifier celui qui « commence ou finit comme » ? Pourquoi lier l'identification d'un mot au contexte, lui aussi forcément particulier, alors que les syllabes-clés universelles nous émancipent complètement de cette réduction au particulier ?

Dans un manuel à dominante syllabique, les mots aussi sont restreints dans chaque leçon, mais la règle de cette restriction est totalement différente : c'est celle qui commande de ne jamais proposer des mots qui ne contiennent pas le graphème de la leçon du jour et de toutes les leçons précédentes. Au début de l'apprentissage, beaucoup de mots sont écartés, mais très vite ils deviennent si nombreux qu'un choix drastique s'impose pour chaque leçon. Le choix se fait en fonction des connaissances d'enfants de CP, mais aussi de la volonté d'enrichir leur vocabulaire avec des mots méconnus.

⁶ — Caroline Golder, Daniel Gaonac'h, *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*, Hachette Éducation, 2009.

Ce choix n'est d'ailleurs pas limitatif pour les élèves puisqu'ils auront acquis la capacité de lire tous les mots qui contiennent les graphèmes étudiés. **Grâce à cette démarche, à la fin de l'année, tous les mots sont accessibles à leur lecture effective.**

L'intervention du dessin

Le dessin occupe une place importante dans de nombreux manuels et cahiers d'exercices. Des dessins remplacent des mots dans des phrases que l'on s'efforce de lire ; pour découvrir un nouveau texte on invite les élèves à observer l'illustration correspondante pour travailler le sens de l'histoire, valider ou invalider les lectures proposées. Si le texte parle de voitures qui roulent sur la route et si l'enfant lit « rue » à la place de « route », on l'invitera à regarder l'illustration pour comprendre qu'on est à la campagne et non pas à la ville. Pour tester la compréhension des élèves, on leur demande de relier des mots ou des phrases à des dessins, de coder le nombre de syllabes à partir de dessins représentant des mots, de colorier dans une illustration les dessins mis à la place de mots qui contiennent un son étudié.

Cette place du dessin dans l'apprentissage de la lecture a pour but de rendre plus concret un apprentissage qui passe par l'abstraction de la lettre, et à maintenir le contact avec le sens dont les seuls graphèmes et syllabes s'éloignent. La question n'est pas d'opposer les graphèmes et les syllabes au sens, mais de réaliser **comment ces signes privés de sens en eux-mêmes nous offrent la possibilité de produire tous les sens de l'écrit et d'en maîtriser la lecture.**

Les mots n'appartiennent pas au même symbolisme que les dessins. Le dessin peut entretenir un rapport de ressemblance avec ce qu'il représente, ce qui n'est jamais le cas des mots. Qu'ils soient parlés ou écrits, les mots sont purement arbitraires. « Arbitraires » ici ne signifie pas qu'ils dépendent du libre arbitre de quelqu'un, qu'ils sont aléatoires, qu'ils ne tiennent pas compte de la réalité ni de la logique, mais qu'ils ne ressemblent pas aux choses, qu'ils **sont purement conventionnels**. Cela représente pour les enfants un apprentissage tout nouveau sur lequel il est important de garder le cap, sans mélanges, sans confusions. Ce travail n'est pas sans présenter des difficultés, parfaitement normales au demeurant, mais traitées pour elles-mêmes et de façon persévérante, **elles sont surmontables par tous les enfants qui comprennent vite la spécificité du nouvel apprentissage dans lequel on les installe.**

« Si l'on s'accorde pour considérer que les procédures habituellement utilisées pour identifier les mots jouent un rôle clé dans la lecture [...], il est bien évident que la description des procédures mises en œuvre de façon dominante, d'une part par les bons lecteurs et, d'autre part par des enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture, est importante. Or, les réponses des enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture, dans l'épreuve présentée ci-dessus, se caractérisent [...] par des stratégies de reconnaissance globale des mots s'appuyant parfois, à titre de vérification, sur quelques indices graphiques locaux. En outre, et surtout, les réponses des mauvais lecteurs s'expliquent par le recours à des anticipations contextuelles, via l'image, et il semble que c'est essentiellement le résultat de cette anticipation qui est confronté au mot écrit. On peut penser que ces stratégies ne sont utilisées qu'à titre « compensatoire » par ces enfants pour pallier leur incapacité à mettre en œuvre des procédures d'identification des mots pertinentes, et automatisées ».

Liliane Sprenger-Charolles et Abdelhamid Khomsi, Les stratégies d'identification des mots dans un contexte-image : comparaisons entre « bons » et « mauvais » lecteurs, dans L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques, sous la direction de L. Rieben et Ch. Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1997.

La médicalisation des difficultés

En France, le nombre d'orthophonistes a augmenté de 72 % entre 1995 et 2010, soit une moyenne de 3,7 % par an. Sandrine Garcia le montre de façon convaincante⁷ : le diagnostic de dyslexie s'applique le plus souvent à des élèves dont les difficultés de lecture trouvent leur origine dans les modalités d'apprentissage auxquelles ils ont été confrontés, et non pas dans « des troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture » attribués à des déficits propres à l'enfant. Cette situation aboutit à une médicalisation des difficultés prise en charge par des professionnels extérieurs à l'école, prêts à « traiter » le handicap « naturel » qui serait celui de l'enfant, ce qui n'est pas sans conséquences⁸.

Les écarts se creusent

« Il ne faut pas l'oublier, les différences en lecture tendent à se radicaliser au cours du temps [...]. Le mauvais lecteur apprend à devenir mauvais lecteur, voire non-lecteur, plus qu'il n'apprend à lire. Il se désintéresse de la lecture, et passe beaucoup moins de temps à lire, à l'école et hors de l'école, que le bon lecteur [...]. L'exercice intensif de la lecture crée donc un nombre extraordinaire d'opportunités pour apprendre de nouveaux mots, jusque-là inconnus. Ceux qui lisent mieux lisent plus, augmentent plus vite leur vocabulaire, et par conséquent lisent encore mieux et encore plus, suivant un effet boule de neige qui contribue à creuser l'écart entre les bons et les mauvais lecteurs. »

José Morais, L'Art de lire, Odile Jacob, 1999.

⁷ — Sandrine Garcia, À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?, La Découverte, 2013.

⁸ — On pourra se reporter également à l'ouvrage de Stanislas Morel, La médicalisation de l'échec scolaire, La Dispute, 2014.

Déchiffrer et comprendre

Aujourd'hui, l'ensemble des recherches nationales et internationales font la démonstration du lien très étroit qui existe entre le déchiffrage et la compréhension⁹. Qu'il s'agisse de l'enquête américaine du *National Reading Panel*, celle de Jérôme Deauvieu¹⁰, de l'enquête dirigée par Roland Goigoux ou de la conférence de consensus du Cnesco de mars 2016¹¹, ces différents travaux sont fortement convergents pour définir ce qu'est une conduite efficace de l'entrée dans la lecture compréhensive.

De la méthode mixte à la méthode syllabique

L'étude du code a souvent été présentée par le passé comme une activité de bas niveau qui ne répondrait pas aux exigences de la compréhension et donc produirait des déchiffreurs non lecteurs. Au fil des décennies, cette vision du code a changé : **tous les professeurs aujourd'hui le travaillent avec leurs élèves sans se sentir coupables de les détourner de la voie du sens**. Toutefois, même si l'importance du déchiffrage n'est plus contestée, perdure toujours de la méfiance vis-à-vis de la syllabique dite « stricte », afin de valoriser une démarche réduite à une simple « visée syllabique » qui permet de s'accommoder de ce qui contredit la nature même de la démarche proprement syllabique.

Utilisant ou pas des manuels, la grande majorité des professeurs adoptent les principes essentiels de **la méthode mixte qui conjugue les stratégies d'apprentissage décrites ci-dessus**. Comme nous l'avons vu, ces différentes stratégies proposent, pour chercher à identifier les mots, de la reconnaissance globale, du déchiffrage partiel, de la recherche d'indices, d'hypothèses dans le contexte, et un appui sur des dessins. Ainsi, lorsque les élèves sont invités à lire, il leur faut chercher la stratégie d'identification des mots qui leur paraît la mieux appropriée à chaque fois. **La connaissance des correspondances grapho-phonémiques se trouve alors en concurrence avec les autres choix d'identification auxquels les élèves sont confrontés : elle perd beaucoup de son efficacité**. L'attention au code est affectée, les hésitations, les imprécisions, les erreurs, les confusions se multiplient. L'ensemble des recherches qui démontrent le caractère décisif d'un déchiffrage fluide, pleinement automatisé pour pouvoir accéder au sens, doivent nous amener à reconsidérer l'introduction de stratégies pour identifier les mots, qui s'écartent de l'apprentissage par les seules combinaisons syllabiques.

⁹ — Jean-Pierre Terrail en rend compte dans son article : *Enquêtes sur l'apprentissage de la lecture*. <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article226>

¹⁰ — On pourra trouver une analyse de ces deux enquêtes dans l'ouvrage de Jérôme Deauvieu, Janine Reichstadt, Jean-Pierre Terrail, *Enseigner efficacement la lecture*. Odile Jacob, 2015.

¹¹ — On trouvera la synthèse de cette conférence et les recommandations qui en découlent sur le site du conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) : www.cnesco.fr/fr/lecture/

« Paradoxalement, l'apprentissage explicite des correspondances graphèmes-phonèmes est le seul à offrir à l'enfant la liberté de lire, car lui seul donne accès à de nouveaux mots. On a bien tort d'opposer la liberté de l'enfant à l'effort et la rigueur de l'enseignement. Conquérir sa liberté de lecteur demande certes à l'enfant des efforts, mais ceux-ci sont rapidement payés en retour lorsqu'il découvre, pour la première fois, qu'il parvient à lire des mots qu'il n'a jamais appris en classe ».

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

La lecture à haute voix

Comme l'indiquent Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé : « L'objectif principal de l'apprenti lecteur est [...] de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend »¹². L'exercer à écouter ce que ses yeux voient dans la lecture à haute voix faite par lui-même, et par les autres élèves de la classe, est central dans l'apprentissage de la lecture. Or, de nombreux progrès sont à faire dans ce domaine. 50 % des CP n'y consacraient que 25 minutes par semaine.

Alain Lieury entend montrer l'importance de la vocalisation dans le processus de la mémorisation :

« La lecture normale s'accompagne automatiquement d'une vocalisation, à voix basse chez l'enfant et intériorisée chez l'adulte ; de cette subvocalisation, l'adulte n'est pas conscient, mais elle peut être enregistrée par l'activité électrique des muscles du larynx. (...) La vocalisation et la répétition sont indispensables pour la mémoire. Avec l'âge, la vocalisation s'intériorise : mieux vaut la valoriser que la supprimer. »

**Alain Lieury,
Mémoire et réussite
scolaire, Dunod, 1997.**

Du temps pour apprendre

La mesure du temps collectif d'apprentissage est importante, mais celle du temps d'engagement individuel effectif l'est encore plus. Bruno Suchaut, Alice Bougnères et Adrien Bouguen montrent que les élèves fragiles ne bénéficient pas du temps nécessaire dont ils ont besoin pour apprendre à bien lire, puisque pour eux ce temps ne serait que de 20 heures sur l'année.

« Ces 20 heures annuelles éventuelles pendant lesquelles l'élève serait réellement engagé sur l'apprentissage du code apparaissent bien dérisoires face au défi que représente l'apprentissage de la lecture pour les élèves les plus fragiles. Ce temps d'engagement correspond à environ 7 minutes quotidiennes. (...) le volume de temps disponible aux apprentissages, principalement celui pendant lequel l'élève est engagé sur la tâche, est largement insuffisant pour permettre d'aborder l'apprentissage de la lecture dans de bonnes conditions pour tous les écoliers. »

**Bruno Suchaut,
Alice Bougnères,
Adrien Bouguen,
7 minutes pour
apprendre à lire : à la
recherche du temps
perdu, document
de travail, mars 2014.**

Il s'agit bien du temps d'engagement de l'élève sur la tâche, du temps où l'élève est sollicité directement et individuellement sur une activité précise, ce qui bien sûr pose la question de la dimension qualitative du temps d'enseignement, de l'usage qui en est fait. Le dédoublement des classes de CP en Rep+ et en Rep, qui permet d'accroître pour chacun le temps de lecture à haute voix nécessaire à l'apprentissage du code et au déchiffrage fluide et précis, est une réponse à cette question, notamment pour les élèves les plus fragiles. La conjugaison de l'effectif réduit et du temps de l'activité sur un tel contenu offre à l'apprentissage une dimension qualitative évidente.

« En fin d'école primaire, le niveau de compréhension des écoliers les plus faibles est en baisse. (...) Dans [les établissements relevant de l'éducation prioritaire], ce sont toutes les dimensions de la lecture qui sont concernées par cette dégradation, y compris les mécanismes de base, à la différence des établissements hors éducation prioritaire. (...) Une piste pertinente [de solutions envisageables] relève de mesures structurelles dans l'organisation de l'école, comme la diminution massive des effectifs d'élèves par classe dans les secteurs socialement défavorisés. Cette mesure peut entraîner des effets nettement positifs sur les progressions des élèves au début de l'école élémentaire. En revanche, les dispositifs de soutien ou d'accompagnement sur le temps scolaire ont un impact très limité, surtout au regard des ressources mobilisées. Les causes possibles de cette relative inefficacité sur les progrès des élèves sont probablement liées au ciblage insuffisant des interventions sur les domaines de compétences pertinents et à une intervention trop tardive, quand les difficultés sont installées et qu'elles ralentissent déjà la progression dans les nouveaux apprentissages. »

**Bruno Suchaut,
Alice Bougnères,
Adrien Bouguen,
7 minutes pour
apprendre à lire :
à la recherche
du temps perdu,
document de travail,
mars 2014.**

Importance de la ponctuation

L'intérêt majeur de la lecture à haute voix porte certes sur l'identification des mots mais aussi sur le respect de la ponctuation. Pour y parvenir, il est nécessaire que l'enseignement de la ponctuation soit explicite et rigoureux. Dès les premières leçons, il faut passer en revue tous les signes et leur rôle dans la lecture. La lecture à haute voix, qui s'appuie sur la lecture silencieuse préparatoire, permet d'entendre la présence forte de ces signes qui ont la particularité de ne pas avoir de correspondants phonémiques.

Un exemple d'exercice de lecture – faire lire des corpus ambigus – pour montrer aux élèves l'importance de la ponctuation :

Ces phrases ont des sens différents. Pourquoi ?

Maman me dit à neuf heures : « Tu prendras le train pour Melun. »

Ma mère me dit : « À neuf heures, tu prendras le train pour Melun. »

Dis-moi : « Sacha, ton frère, joue-t-il au ballon ? »

Dis-moi, Sacha : « Ton frère joue-t-il au ballon ? »

Conjuguée à une prononciation hésitante, ânonnante, l'absence de lecture précise de la ponctuation conduit les élèves à égrener les mots sur un ton monocorde, sans pause, sans prosodie dans la voix, ce qui leur interdit pour une large part l'accès à la compréhension. Il ne suffit pas de déchiffrer les mots bout à bout. **Avec la syntaxe, la ponctuation concourt à la construction du sens : il faut la lire.** Cela suppose donc plusieurs lectures : la première, où l'effort se concentre sur le déchiffrage et la structuration de la phrase, et au moins une deuxième pour une lecture expressive.

Qui ne voit le sens de la suppression de la première virgule dans cette phrase de Victor Hugo : « Savoir, penser, rêver : tout est là. » ou bien celle de « Ils veulent partir, là-bas. » ? Demander aux élèves de théâtraliser leurs lectures « comme des comédiens », est un puissant recours pour engager un travail sur la compréhension à la virgule, aux points, à l'accent près.

«...aimer aussi les voix un peu coupantes et métalliques qui détachent chaque syllabe dans une prononciation parfaite où l'on sent l'orthographe, la syntaxe et même, ô perfection !, la ponctuation... »

Françoise Héritier,
Au gré des jours,
Odile Jacob, 2017.

La portée de l'automatisation

L'automatisation du déchiffrage n'a pas de finalité propre : elle est tout simplement incontournable pour faire naître et entretenir le désir de lire chez les élèves. Il leur faut pouvoir déchiffrer de façon habile, fluide, précise et rapide pour avoir envie de se plonger dans la lecture. La très insuffisante maîtrise du code leur rend la tâche trop pénible et explique immanquablement une large part du peu d'appétence pour la lecture chez les élèves qui s'en détournent.

« La capacité de décodage est une sorte de propulseur, dont la seule fonction est de mettre sur orbite les processus du lecteur habile pour s'évanouir ensuite dans les oubliettes de l'enfance. »¹³ écrit José Morais. Il est rejoint par Michel Fayol qui de son côté nous alerte : « Moins le traitement des mots est automatique et plus les activités associées à la compréhension se trouvent pénalisées. »¹⁴

Qu'il s'agisse de phrases simples ou de textes complexes, accéder à leur contenu passe nécessairement par la technique intellectuelle du déchiffrage maîtrisé. Les toutes premières phrases d'un manuel d'apprentissage de la lecture réclament, pour être comprises, les mêmes processus d'identification des mots qu'un écrit plus complexe et élaboré. **Seuls l'avancée dans le déchiffrage et le contenu du texte, en lien avec les compétences de l'apprenti lecteur, décident de sa compréhension.** On ne peut pas mettre en avant le cas des élèves qui déchiffrent sans comprendre pour réduire la portée de l'automatisation du déchiffrage. Comment déchiffrent-ils ? Sont-ils vraiment installés dans un **déchiffrage fluide et rapide qui tient compte précisément de la ponctuation** ? Répondre à ces questions n'annule, bien sûr, pas celle de la maîtrise du contenu : nous sommes toujours renvoyés au travail soutenu

¹³ — José Morais, *L'Art de lire*, op. cit.

¹⁴ — Michel Fayol, *L'acquisition de l'écrit*, Que sais-je ?, Puf, 2013.

de la compréhension. Mais ce travail ne peut pas commencer à se mettre en place tant que les élèves ne déchiffrent pas de façon aisée, ce qu'ils s'appêtent à essayer de comprendre.

« Depuis très longtemps, une certaine critique de l'exercice et de la transmission de techniques intellectuelles est fondée sur l'idée selon laquelle il ne saurait exister de génie laborieux, c'est-à-dire d'intelligence constituée dans l'entraînement répété et le maniement continu de techniques et de corpus de savoirs spécifiques. [...] Les discours qui condamnent l'austérité des règles, la sécheresse des techniques, la rigidité des principes et des consignes clairement enseignées, etc., ont des présupposés et des conséquences élitistes. Car, au programme d'austérité, on substitue la liberté de l'élève, qui est, pour une grande partie d'entre eux, la liberté de perdre pied et de couler ».

Bernard Lahire, Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire dans Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, La Dispute, 2017.

La voie orthographique ou directe

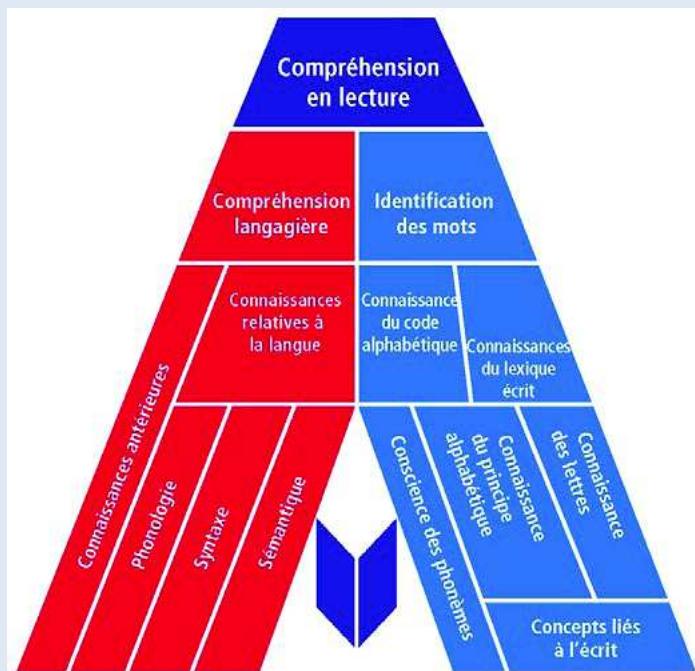
La voie orthographique, ou directe, s'entend en deux sens : une voie pour apprendre à lire et une voie pour lire lorsque l'on est devenu un lecteur expert. La première signifie que l'on demande à l'élève de mémoriser la suite des lettres d'un mot. Après avoir caché le mot qu'il a visualisé, il s'exerce à l'entourer autant de fois que nécessaire, dans une liste de mots qui contiennent toutes les lettres du mot cible et des mots qui ne les contiennent pas tous. Or, la suite des lettres d'un mot, prises une à une, n'est pas prononçable. La prononciation dépend du décodage syllabique : il faut passer par /mai/ /son/ pour lire le mot, et non pas par « m-a-i-s-o-n ». Il faut donc dire à l'enfant comment ce mot se prononce pour qu'il puisse le lire dans cette suite de lettres, afin qu'il ne se contente pas d'en retenir la photographie muette qui ne lui permet pas de le lire vraiment. Nous ne sommes pas loin d'une reconnaissance globale.

L'autre sens de la voie orthographique, ou directe, concerne les lecteurs entraînés qui, à force de lectures et d'écritures répétées, entrent directement dans le sens des mots grâce au repérage familier et rapide de leur orthographe.

Traiter toutes les lettres du mot ne signifie pas échapper à la lecture syllabée, mais être capable de faire la différence de façon spontanée entre « porte » et « porté », « chasseur » et « chasser », « encre » et « ancre », « joli » et « jolie », etc. Lorsqu'on atteint ce niveau automatisé de la lecture, on ne peut même plus s'empêcher de lire tout mot ou groupe de mots qui tombent sous nos yeux. Leur lecture est irrépressible.

Lorsque nous lisons silencieusement un mot, nous l'identifions par le regroupement syllabique de ses lettres comme nous l'avons vu : c'est ainsi qu'il « bruisse » dans notre tête par le biais de la subvocalisation. Si nous nous écoutons penser silencieusement, nous pouvons « entendre » les mots dans lesquels nous pensons.

Fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture : un cadre de référence



Wren, S. (2001). *The cognitive foundations of learning to read: A framework*. Austin, TX: Southwest Educational Regional Laboratory. © Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), 2000, 2001. Tous droits réservés. Pour toute reproduction, il est nécessaire d'obtenir l'autorisation écrite de SEDL (4700 Mueller Blvd., Austin, TX 78723) ou d'envoyer un formulaire de demande de droit d'auteur dûment rempli, disponible à l'adresse American Institutes for Research, Copyright Help Desk, copyright_PS@air.org.

Lire et écrire

Michel Fayol fait la remarque suivante : « *qu'il s'agisse des pratiques des enseignants ou des recherches effectuées, une asymétrie se perpétue concernant les durées consacrées aux deux activités, les activités de lecture (incluant la compréhension de textes) l'emportant presque toujours sur celles de production.* »¹⁵ Cette remarque l'amène à demander que l'on travaille précisément la question de la force et de la nature des relations entre lecture-compréhension et écriture-rédaction. C'est que la nature de ces relations nous confronte aux ambitions fortes qui guident le travail au CP où il s'agit bien d'apprendre à lire et à écrire. Mais pour y parvenir, il faut s'appuyer sur des apprentissages plus modestes en apparence mais fondamentaux, tels que celui de l'orthographe dans ses liens avec la lecture et bien sûr l'écriture.

Un rapport très étroit

Entre la lecture et l'écriture, il y a un lien très étroit. **Ne négligeons donc pas ce qu'implique ce rapport fécond dès les premiers apprentissages.** Grâce à l'écriture, les élèves entrent dans une expérience de la langue qui les conduit à renforcer la perception

¹⁵ — Michel Fayol (Préface), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Maryse Bianco et Laurent Lima (Dir.), Hatier, 2017.

des mots qu'ils rencontrent en lecture. Écrire un mot qu'ils savent lire leur permet d'en fixer l'orthographe, qui, à son tour, en conforte la lecture. Liliane Sprenger-Charolles exprime cette relation de la façon suivante :

« Alors qu'il faut passer du graphème au phonème pour lire, pour écrire, il faut passer du phonème au graphème. La seconde opération est plus difficile que la première, particulièrement en français (...). Toutefois, au-delà de ces différences, les similitudes entre apprentissage de la lecture et de l'écriture sont fortes. Ainsi, quel que soit le niveau scolaire, les corrélations entre lecture et écriture de mots sont très élevées : les enfants qui lisent bien les mots les écrivent également bien tandis que ceux qui les lisent difficilement les écrivent également difficilement. »

Liliane Sprenger-Charolles, Les débuts de l'apprentissage de la lecture en français, LPC-AMU-BRLI, 2017.

Apprendre à lire « chim-pan-zé » permet de comprendre que les unités graphémiques et syllabiques symbolisent les phonèmes et les syllabes de la prononciation du mot, ce qui fait dire à Linnea C. Ehri : « La symbolisation des sons par les lettres sous-tend la capacité des lecteurs à mémoriser la forme écrite des mots. »¹⁶ D'ailleurs, cette forme écrite des mots se fait volontiers moyen mnémotechnique pour mieux les reconnaître. C'est souvent le cas pour les noms propres ou certains mots « compliqués » ou peu usités. On a besoin de les voir écrits pour bien les entendre et les prononcer.

« Au cours de ces apprentissages [de la lecture et de l'écriture], l'écriture pénètre l'esprit de l'élève et influence la façon dont celui-ci perçoit et traite le langage parlé. Apprendre comment l'écriture reflète la parole améliore la prise de conscience des constituants phonémiques du langage, ainsi que la capacité à les manipuler. Connaître l'orthographe d'un mot donné procure un symbole visuel de la façon dont il doit être prononcé. Ce symbole est conservé en mémoire et influence la façon dont les sons des mots sont conceptualisés, ainsi que la façon dont les mots sont dits et la façon dont les relations entre les mots sont traitées ».

Linnea C. Ehri, Apprendre à lire et à écrire les mots dans L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques, sous la direction de L. Rieben et Ch. Perfetti. Delachaux et Niestlé, 1997.

Des résultats en baisse

La Note d'information de la Depp de novembre 2016 qui porte sur *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*, montre une dégradation continue de ces performances. À une même dictée, en 2015 les élèves font en moyenne 17,8 erreurs contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987. Entre 1987 et 2015, les élèves « à l'heure » passent de 8,4 à 16,6 erreurs, et les élèves « en retard », de 15,0 à 28,1 erreurs.

¹⁶ — Linnea C. Ehri, *Apprendre à lire et à écrire les mots in L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques.* Sous la direction de L. Rieben et Ch. Perfetti. Delachaux et Niestlé, 1997.

La dégradation touche les enfants issus de tous les milieux sociaux. Si les enfants d'ouvriers passent de 12,6 à 19,2 erreurs entre 1987 et 2015, les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures passent, dans la même période, de 6,6 à 13,2 erreurs.

L'enjeu de l'orthographe et de la graphie

La question de l'orthographe ne s'arrête pas à la justesse de l'écriture des mots. Il est nécessaire que l'apprenti scripteur veille à la lisibilité de ce qu'il écrit, d'où l'importance de la maîtrise de son geste graphique. Bien tenir le crayon ou le stylo, bien former les lettres, les inscrire correctement dans l'espace des lignes et de la page, parvenir à un geste suffisamment précis et rapide, sont autant de procédures qui passent par un enseignement et un entraînement rigoureux qui doit absolument se maintenir sans rien céder au clavier, comme cela devient tentant parfois. Liliane Sprenger-Charolles nous met en garde contre cette tentation :

« Il est à noter que l'écriture avec le clavier, qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, ne peut remplacer l'écriture manuelle. Il a en effet été montré que la production manuscrite des lettres permet une meilleure mémorisation des mots écrits et aussi une meilleure reconnaissance en lecture, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle. »

Liliane Sprenger-Charolles, *Les Débuts de l'apprentissage de la lecture*, LPC-AMU-BRLI, 2017.

Sophie Morlaix et Bruno Suchaut ont montré que les connaissances orthographiques à l'entrée du CE2 constituent le meilleur prédicteur de l'ensemble des apprentissages en français au cycle 3 (compréhension en lecture, capacités rédactionnelles, enrichissement du vocabulaire, etc.).¹⁷ Comme l'acquisition des connaissances dans toutes les disciplines passe par la confrontation permanente à l'écrit, l'orthographe, qui joue un rôle déterminant dans la construction du sens, revêt un caractère crucial.

Lorsque l'on fait écrire les élèves au CP, on considère parfois qu'une attention précise à l'orthographe ne s'impose pas. Une écriture phonétique suffirait afin de leur éviter toute « surcharge cognitive ». Cela est très risqué et surtout injustifié du point de vue de la solidité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans le rapport de l'enquête *Lire et écrire* dirigée par Roland Goigoux, nous pouvons lire que la dictée de la phrase « Les lapins courent vite » connaît des résultats très faibles en fin de CP. Les trois quarts des élèves ne mettent aucune marque du pluriel, le dernier quart se partage entre marques correctes et marques incorrectes, et seulement 1 % des élèves marquent correctement le pluriel sur le nom et sur le verbe. En fin de CE1, les marques de nombre nominales et verbales sont maîtrisées par seulement 30 % des élèves.

¹⁷ — Sophie Morlaix, Bruno Suchaut, *Apprentissage des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire*, Note de l'Iredu, 07/1.

Elisabeth Bautier et Sonia Branca-Rosoff nous rappellent ce qu'une situation de ce type signifie :

« La langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme un ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe à respecter parce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif. »

Elisabeth Bautier,
Sonia Branca-
Rosoff, *Pratiques
linguistiques des élèves
en échec scolaire
et enseignement,
Ville-École-Intégration
Enjeux, n° 130,
septembre 2002.*

La dictée et les erreurs

Les élèves appréhendent souvent la dictée. Cette appréhension réside notamment dans le fait qu'il s'agit d'un exercice de lecture fine, qui suppose la compréhension des éléments essentiels du texte, l'identification des anaphores, etc. Il est bien évident qu'un élève qui ne comprend pas le texte d'une dictée ne saura pas l'écrire correctement. Si on considère que l'erreur appartient au mouvement normal de la pensée quand on apprend, le but de la dictée devient tout autre : parvenir à ne plus faire d'erreurs, avoir appris. La peur de faire des « fautes » disparaît.

Comme toutes les autres erreurs, les erreurs des élèves dans les dictées font partie de l'apprentissage : il convient donc d'en faire un objet de travail exigeant, interrogé en permanence dans la classe. L'erreur n'est pas un droit ; elle relève de l'apprentissage. Si apprendre est bien essayer de faire ce qu'on ne sait pas encore bien faire, il est difficile de ne jamais se tromper. « *L'erreur est mouvement de l'esprit*, écrivait Stella Baruk. *Vouloir empêcher ce mouvement c'est vouloir empêcher de penser.* »¹⁸

Au moment précis où elle se produit, l'erreur se vit toujours dans l'inconscience d'elle-même, sinon il s'agit d'une faute ou d'un mensonge. Le mensonge est conscient de la vérité, et la faute sait qu'elle n'aurait pas dû se produire : l'erreur, elle, n'est pas intentionnelle. Il faut l'avoir faite, ou commencer à la faire, pour réaliser sa survenue. Il est donc décisif de respecter à tout instant ce statut de l'erreur, y compris en orthographe, pour en faire un objet de travail permanent. La traiter sur le champ avec bienveillance à partir des seules exigences de la langue et des contenus disciplinaires, permet aux élèves de progresser efficacement. L'ignorer, c'est laisser s'installer une lacune dans la progression des apprentissages qui risque vite de malmener la compréhension de l'ensemble, au point d'interroger l'intelligibilité de ce qui est enseigné. Or, comme l'exprime Stella Baruk, « *Tout ce qu'on pourra dire de l'intelligence d'un enfant ne renverra qu'à l'intelligibilité de ce qui lui aura été proposé.* »¹⁹

¹⁸ — Stella Baruk, *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Seuil, 1985.

¹⁹ — Stella Baruk, *Comptes pour petits et grands*. Magnard, 2003.

Comprendre en lisant

Des lectures entendues

Si savoir parfaitement déchiffrer est une condition nécessaire pour comprendre, ce n'est pas, bien sûr, une condition suffisante. Tout adulte lecteur est amené à éprouver des difficultés de compréhension lorsqu'il est confronté à des domaines éloignés de ses connaissances. Cette situation est la même, fondamentalement, pour les apprentis lecteurs.

L'apprentissage de la lecture au CP ne signifie pas l'abandon de la lecture de beaux textes riches faite par le professeur, bien au contraire, il est important de poursuivre cette lecture. Tant qu'ils ne peuvent pas encore lire par eux-mêmes, les élèves ont besoin de cette lecture pour continuer d'entendre de l'écrit d'un niveau de langue plus exigeant que celui de l'oral. Ils ont besoin également de poursuivre l'ouverture culturelle des textes offerts à l'école maternelle, et d'entretenir leur tension vers les bénéfices de l'imaginaire littéraire dont ils sont friands.

La compréhension en lecture ne peut que profiter amplement de tout ce qui est lu par le professeur, à partir de multiples échanges dont le texte peut être l'objet. On peut chercher à le raconter, à identifier les personnages et leur état d'esprit, à situer leurs actions dans le temps et l'espace, à discuter des pratiques et réactions qui jalonnent l'histoire, à l'interpréter. Mais pour travailler la complexité de la compréhension, on ne saurait réserver aux textes longs et complexes entendus, les activités structurées d'apprentissage, dans l'attente des habiletés de décodage de textes simples. Ce n'est pas qu'au cours du CP que les élèves peuvent être confrontés à des textes déchiffrables permettant une lecture autonome. C'est dès les toutes premières leçons que s'engage la capacité de lecture autonome à partir de la déchiffrabilité complète des textes dont la complexité va croissant.

Michel Fayol exprime cette différence ainsi : « *Contrairement à la situation d'audition dans laquelle le destinataire est contraint par la vitesse d'élocution de l'émetteur, l'activité de lecture laisse aux lecteurs une grande latitude pour moduler leur vitesse de prise d'information en fonction des objectifs et/ou de la difficulté de la tâche.* »²⁰ Michel Fayol évoque ici la contrainte de la vitesse d'élocution de l'émetteur, mais on peut songer également aux moments d'inattention, aux oublis qui ne se concentrent pas forcément pour tous les élèves aux mêmes moments de la lecture entendue, et donc, du texte. Il devient difficile alors de deviner ce qui relève de l'inattention, de l'oubli ou de la compréhension proprement dite lorsque les élèves interviennent.

Le travail nécessaire, à partir de la littéralité du texte, pour pouvoir le questionner de façon approfondie, en étant attentif aux inférences qu'il faut décrypter, devient très difficile. On en vient à parler d'un texte que l'on n'a pas lu et pour lequel on peine à trouver les éclaircissements nécessaires, que seule l'attention à la précision des mots que l'on a sous les yeux permet d'obtenir.

20 — Michel Fayol, *L'acquisition de l'écrit*, op.cit.

Lire de façon autonome

Comprendre un texte passe par l'appropriation des contraintes de l'écrit telles que l'accentuation, la ponctuation, les signes diacritiques. Il est essentiel que les élèves se familiarisent très tôt avec ces contraintes, ainsi qu'avec les ressources propres de l'écrit. Lire « texte en main », c'est être en possession d'un énoncé fixé, objectif, stable, que l'on peut parcourir lentement, sur lequel on peut s'arrêter pour s'assurer d'une compréhension, revenir sur une interprétation, obtenir une précision.

Lors des toutes premières leçons, la richesse du vocabulaire est forcément réduite, mais très vite, elle augmente considérablement, ce qui permet de proposer des textes de plus en plus ambitieux. Tout dépend des efforts faits par les auteurs des manuels en ce sens. Mais il est essentiel que les élèves puissent entrer dans la compréhension de l'écrit effectivement lu qui est l'objectif de l'apprentissage de la lecture, en étant en possession des moyens nécessaires pour le faire. En toute logique, la littérature de jeunesse, d'un intérêt culturel ambitieux, leur sera assez vite accessible. Mais en attendant, la finalité de l'étude du code grapho-phonologique n'aura pas été que « technique », elle aura été éprouvée dans les effets induits par cette étude dans de véritables textes.

Un manuel qui ne donne à lire que des textes entièrement déchiffrables prend au sérieux le fait que lire, c'est chercher du sens aux textes lus de façon autonome. Cette autonomie est décisive : elle est au cœur de la motivation du jeune lecteur, fier de s'approprier les compétences de la lecture, et elle encourage son désir de s'emparer par lui-même de la culture de l'écrit.

Quand tous les élèves ont le même texte sous les yeux, l'inattention et la mémoire ne s'immiscent plus dans leur travail. Ils peuvent tous s'appuyer sur une même littéralité pour discuter des réponses aux questions qu'on leur pose ou qu'ils se posent : texte en main, ils ont la possibilité de participer efficacement aux débats sur ce qu'ils comprennent et interprètent des écrits qu'on leur soumet. Le texte sous les yeux, ils peuvent opérer toutes les vérifications nécessaires : **grâce à une telle démarche, les élèves se familiarisent avec une des ressources majeures des exigences du travail intellectuel, rendues possibles par l'invention de l'écriture.**

C'est la raison pour laquelle la lecture autonome se doit de commencer dès que les premières syllabes et les premiers mots sont étudiés. **Les phrases sont forcément d'une très grande simplicité, mais elles sont déjà susceptibles de montrer aux élèves la relation profonde qui s'établit entre le déchiffrement et la compréhension.** Un manuel qui commence l'étude des graphèmes consonantiques par le « l » ne pourra guère aller au-delà de « Léo lit. », « Léa a lu. » ou bien encore « Il a lu. », « Lui, il lit. ». Mais dès cette toute première lecture, les élèves prennent conscience du sens que cela a de devenir capable de déchiffrer, ce qui pour eux est source d'une grande motivation qui les mobilise pour la suite. **Il est important ici de nous départir de nos réactions de lecteurs adultes, pour qui de telles phrases ont un intérêt assurément limité.** Les élèves, de leur côté, vont très vite dépasser cette simplicité et faire l'expérience de phrases et de textes plus complexes, en mesure de nourrir leur appétit de déchiffrement réussi, et de compréhension de l'écrit.

Le développement du vocabulaire et le travail de compréhension ne se réduisent pas à l'apprentissage de la lecture. Ils trouvent une place importante dans les autres activités scolaires du CP qui permettent aux élèves de se doter d'un bagage propre à favoriser leur entrée, de plus en plus aisée, dans la compréhension des textes qu'ils lisent de façon autonome.

Travailler la compréhension

Sans que cela remette en cause la nécessité de changements importants dans la conduite de l'apprentissage du déchiffrage, les résultats de l'enquête PIRLS (2016), montrent, avec d'autres²¹, que la compréhension de l'écrit doit faire l'objet, en France, d'une attention nettement plus soutenue.

La lecture est, pour les élèves de CP, une nouvelle voie d'entrée dans la langue, qui jusqu'ici n'était possible que par la parole. L'apprentissage de la compréhension du langage parlé qui débute à la naissance de l'enfant, se poursuit à l'école maternelle, au cycle 2, et tout au long de la vie. À l'école maternelle, la compréhension des textes est travaillée exclusivement à l'oral, à partir de textes choisis et lus par le professeur. **Au cours préparatoire**, la compréhension travaillée à partir de **lectures offertes**, sur des textes dits résistants, **textes lus à haute voix** par le professeur, permet, dans un esprit de continuité avec l'école maternelle, de poursuivre :

- le développement de la **mémoire auditive** et les capacités de concentration et d'écoute ;
- le développement de l'imagination et le désir de savoir bien lire ;
- l'acculturation au langage écrit avec la construction **des connaissances lexicales et syntaxiques** ;
- le développement de **compétences langagières et discursives** ;
- la mise en œuvre d'une **méthode pour comprendre le langage oral**, dans le cadre d'un enseignement explicite ;
- la découverte de la **littérature**, la constitution d'un patrimoine culturel partagé ;
- l'acquisition de **compétences référentielles** sur les thématiques abordées.

La lecture du professeur permet une meilleure conscience de la structure de la langue et un apprentissage de la syntaxe en langage scriptural. Les lectures d'albums de littérature de jeunesse, avec leurs caractéristiques linguistiques, constituent des voies d'accès privilégiées à la syntaxe de l'écrit. Alors qu'il est en mesure de produire spontanément en situation fonctionnelle des phrases simples, affirmatives ou négatives, relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives et impératives), l'élève découvre grâce aux textes entendus des structures plus élaborées avec des enchaînements de phrases et des phrases plus complexes. Le rappel de récit permet, par le réinvestissement des structures syntaxiques entendues, une consolidation des acquis.

²¹ — Selon Pisa, 150 000 jeunes se retrouvent à 15 ans « en grande difficulté de compréhension de l'écrit ».

Au cours préparatoire, dès que l'élève est en mesure de déchiffrer, c'est avec le texte sous les yeux, guidés par le professeur, que les élèves apprennent véritablement à accéder au sens. Ce travail ne fait pas appel aux mêmes compétences que celles qui sont décrites ci-dessus. Les élèves prennent l'habitude de porter leur attention sur chacun des mots, d'en interroger le sens, de prendre des indices éclairant la compréhension, tels que les marqueurs grammaticaux et la ponctuation. Ils s'auto-risent à effectuer des retours en arrière pour vérifier leurs hypothèses quant au sens des mots, et à la signification des segments de phrase et des phrases. Le professeur invite les élèves à reconsidérer, à l'aune du texte écrit, leur compréhension. Tout nouvel élément d'information sur les mots du texte amène chacun à restructurer la compréhension initiale qu'il avait du texte. C'est en analysant les mots écrits qu'il fait évoluer ses représentations. Le travail de compréhension à partir des mots lus, participe à un système évolutif, qui remet en question, à chaque nouvelle découverte, le sens provisoire accordé à l'écrit en première lecture. La permanence de l'écrit, par opposition au texte entendu, permet ce travail en profondeur.

Maryse Bianco le souligne : « Les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture ont insisté sur la nécessité d'apprendre et d'automatiser les mécanismes sous-jacents à l'identification des mots écrits. De ce fait et dans l'enseignement, cette notion d'automatisme est, la plupart du temps, réservée au déchiffrage. Or, la compréhension des phrases et des textes repose aussi sur l'exercice de nombreux automatismes à chacune des étapes qui conduisent à l'élaboration de la signification. »²² Il s'agit des automatismes touchant toutes les habiletés cognitives qui relèvent du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, des connaissances acquises impliquées dans le texte, nécessaires pour guider des comportements réfléchis en mesure d'élaborer la signification.

Laurent Lima, pour sa part, insiste sur le fait que toutes ces habiletés doivent être précisément et explicitement enseignées.

« Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, les synthèses disponibles montrent aussi que l'enseignement explicite de stratégies, est la forme d'enseignement la plus favorable aux progrès des élèves. Il s'agit d'une forme particulière d'enseignement direct dont le but est l'acquisition de stratégies de compréhension. (...) [Cet enseignement direct] accorde une grande place aux feedbacks (évaluations en terme de réussite, d'améliorations nécessaires et clarification des buts des tâches à accomplir), à la pensée à haute voix (verbalisation des processus cognitifs qu'on met en œuvre pour mener à bien une tâche) et est associé à des buts d'apprentissage ambitieux pour chaque élève. »

Laurent Lima,
La compréhension :
cela s'apprend
et s'enseigne...
vers un enseignement
explicite, dans
Comment enseigner
la compréhension
en lecture ?, Maryse
Bianco et Laurent Lima
(dir.), Hatier, 2017.

Les faibles lecteurs sont ceux qui sont le moins susceptibles de faire les inférences requises par le texte, qui repèrent moins souvent les endroits du texte qui leur font problème tels que les mots inconnus, la complexité de la syntaxe ou de certaines tournures de l'écriture. Le repérage de ces difficultés, qui différencie les meilleurs

²² — Maryse Bianco et Laurent Lima (dir.), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* Hatier, 2017.

des moins bons compreneurs, ne peut se faire que si, précise Laurent Lima, il fait appel à un traitement lui aussi explicite, délibéré.²³

« L'enseignement explicite est un état d'esprit qui n'exclut en rien l'appel à la réflexion et à l'utilisation d'activités de résolution problème et/ou de découverte, ni surtout la confrontation progressive à des situations complexes. En proposant d'établir les fondations de l'expertise, l'enseignement explicite a précisément pour vocation de préparer le terrain de la découverte et de la construction autonome des connaissances. De la même manière que l'acquisition du principe alphabétique donne aux enfants de cours préparatoire les procédures pour décoder de manière autonome des mots encore jamais rencontrés, l'acquisition des procédures et stratégies pour comprendre possède cette même fonction générative ; elle permet à l'élève d'accéder à une interprétation autonome et réfléchie des textes. Doter de ces habiletés, les élèves les plus faibles et notamment ceux issus de milieux culturellement peu favorisés, leur ouvre certainement le chemin vers une compréhension autonome des textes et l'acquisition de nouvelles connaissances. »

Maryse Bianco,
Du langage oral
à la compréhension
de l'écrit, Presses
universitaires
de Grenoble, 2015.

Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte (le racontage). Serge Terwagne²⁴ a distingué six niveaux progressifs de reformulation des histoires par les enfants en fonction de leurs capacités et habiletés :

L'identification d'un ou de plusieurs personnages	— Quels sont les personnages rencontrés ?
	— Comment s'appellent-ils ?
	— Comment as-tu fait pour les reconnaître ?

Le rappel d'événements disjoints	— Quels sont les différents moments de l'histoire dont tu te souviens ?
---	--

Le début de l'organisation d'une histoire	— Au début de l'histoire, que s'est-il passé ?
	— Et après ?

La structuration dans le temps et dans l'espace	— Où se passe cette histoire ?
	— À quel moment ?
	— Où étaient les personnages ?
	— Ont-ils été dans plusieurs endroits ?

²³ — L'ouvrage dirigé par Maryse Bianco et Laurent Lima propose des exemples multiples de stratégies pour conduire le travail explicite de compréhension de l'écrit.

²⁴ — Serge Terwagne, *Le Récit en maternelle*, De Boeck, 2008.

L'évocation des relations causales

— Comment peux-tu expliquer ce qui a provoqué tel événement ?

L'explication causale à plusieurs niveaux de compréhension

Il s'est passé tel événement dans cette histoire. Nous avons vu que nous pouvions l'expliquer avec la présence de tel personnage.

- Est-ce que nous pouvons l'expliquer autrement ?
 - Est-ce qu'un autre personnage est intervenu ?
 - Quelles étaient les intentions du héros ?
 - Quels étaient ses buts ?
 - Pourquoi a-t-il demandé ceci ?
-

Par le rappel de récit, on cherche à apprendre à l'élève à utiliser **sa représentation mentale** de l'histoire pour construire et mettre en mots un récit cohérent pour une personne qui n'aurait pas lu ou entendu le texte. Le rappel de récit s'accompagne souvent d'une **représentation de l'histoire sous la forme d'une carte de récit ou d'un plan de récit**.

- La **carte de récit**, telle qu'elle est définie par Jocelyne Giasson²⁵, permet de construire l'ossature du texte afin de lever les incompréhensions et de mieux comprendre l'histoire. Elle répond à cinq questions : **Qui ?** Les personnages ou les animaux les plus importants de l'histoire. **Où ?** L'endroit où l'histoire se passe. **Quand ?** Le moment où l'histoire se passe. **Quel est le problème ?** Le problème rencontré par le personnage. **Qu'arrive-t-il ?** Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème. **Quelle est la solution ?** Comment le problème est réglé.
- Le **plan de récit** est une représentation organisée des différentes étapes de l'histoire pour rendre visibles la structure du récit et son organisation interne.

Quand le professeur guide l'élève à la réalisation d'une carte de récit ou d'un plan de récit, il questionne, provoque des retours au texte, rend explicite toutes les informations implicites. Muni de ces deux outils, l'élève peut, de façon plus aisée, raconter l'histoire qu'il a lue.

D'autres représentations diverses (dessins, mises en scène avec marionnettes ou jeu théâtral) sont autant de manifestations de la compréhension d'un texte lu qu'elles insistent sur **la part interprétative** de ce que l'élève aura saisi. Ces tâches permettent de revenir, à de multiples reprises, sur le texte en traduisant des informations implicites en des informations explicites, en comblant ce qui n'est pas dit dans le texte, en rendant accessibles les connaissances encyclopédiques ou les savoirs de base prioritaires pour comprendre, en identifiant les informations essentielles. Le numérique peut ici apporter une contribution intéressante au scénario pédagogique : les enregistrements d'élèves permettent des activités en autonomie, analysées ensuite par le professeur, l'élève ou par d'autres élèves.

²⁵ — Jocelyne Giasson, *La Lecture : de la théorie et la pratique*, De Boeck, 2005.

Les questionnaires de lecture, très souvent proposés individuellement aux élèves, constituent davantage un outil d'évaluation d'une apparente compréhension que d'enseignement. Ce recours systématique, comme outil de vérification de la compréhension des textes, est à questionner. En effet, le questionnaire ne s'intéresse très souvent qu'à une compréhension de surface des textes et pose parfois lui-même des problèmes de compréhension aux élèves. De plus, la forme du questionnaire et les réponses qui peuvent être formulées ne permettent pas aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont interprété du texte. Il est même parfois possible pour des élèves de répondre à ces questionnaires sans avoir véritablement compris l'ensemble du texte. Le danger serait que les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le texte.

Après une lecture autonome, il est beaucoup plus efficace de s'assurer de la compréhension en confrontant l'élève à une manipulation des mots, des phrases du texte, en réalisant une série d'actions qui évolueront et se complexifieront au cours de l'année :

Relever, surligner, entourer des informations	— identifier les mots clés du paragraphe ; — surligner ce qui est important ; — identifier les personnages principaux et secondaires.
---	---

Relever des indices	— observer la page de couverture pour prendre des indices et faire des hypothèses.
---------------------	--

Classer des informations	— placer les événements sur une échelle de temps.
--------------------------	---

Écrire	Dès que cela est possible ou en dictant au professeur : — manifester sa compréhension pour imaginer la suite du texte : ajouter un nouveau personnage, ajouter un événement perturbateur dans un récit, changer le temps, le lieu ou l'époque, etc.
--------	--

Découper, reconstituer	— remettre en ordre les phrases de l'histoire.
------------------------	--

Relier	— mettre en relation une illustration et une phrase.
--------	--

Dessiner	— dessiner un personnage ; — représenter les déplacements du ou des personnages ; — dessiner et légènder le héros.
----------	--

Schématiser, titrer — trouver un titre qui donne bien la clé du texte, qui correspond le mieux à l'histoire.

Résumer l'histoire — choisir un résumé parmi plusieurs résumés.

Comme pour les activités autour des textes entendus, il est nécessaire de synthétiser et de rédiger des **écrits structurants**, prenant appui sur les activités proposées en lecture-compréhension. Outre les traces qui ont pu être construites, comme le **plan ou la carte du récit**, les **dictionnaires de situations** (personnages, actions, lieux, archétypes ou stéréotypes), **un carnet, un journal de lecteur** est aussi un moyen de garder une trace de textes lus et entendus. Il a pour objet de donner à la fois l'envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures. Il permet au lecteur de garder en mémoire les contenus et de s'exprimer sur ses goûts.

La diversité des travaux à proposer à un apprenti lecteur pour construire ses habiletés en compréhension illustrent bien l'importance de la prise en compte des besoins individuels et des difficultés à dépasser. Il s'agit là d'un geste pédagogique essentiel en CP pour permettre à tous les élèves d'une classe de comprendre et écrire un texte. Ces différentes tâches visent à favoriser l'engagement actif de tous les élèves dans la recherche de sens.

« Un organisme passif n'apprend pas. Pour maximiser sa curiosité, il faut veiller à présenter à l'enfant des situations d'apprentissage qui ne soient ni trop faciles, ni trop difficiles : c'est le principe d'adaptation de l'enseignement au niveau de l'enfant. Afin de préserver l'engagement et la curiosité, l'enseignant doit faire intervenir les enfants, les tester fréquemment, les guider tout en leur laissant découvrir certains aspects par eux-mêmes ».

Stanislas Dehaene, Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif, cours au Collège de France, 13 janvier 2015.

Les évaluations diagnostiques de début d'année, les évaluations formatives et sommatives des apprentissages et des acquis, permettent de mieux cerner les besoins et d'ajuster les actions à mettre en place pour aider chaque élève à progresser. La lecture fine d'un texte choisi par le professeur lui permettra d'identifier le type d'activité à proposer de façon prioritaire à chacun de ses élèves. En ayant également repéré ce que chacun sait et sait faire, le professeur pourra cibler plus précisément ce que chacun doit apprendre.

L'approche différenciée prend appui sur quatre axes de réflexion :

- les **contenus** (des tâches et/ou des étayages et/ou des supports différents pour l'acquisition d'une même compétence) ;
- les **processus** (les démarches des élèves et les démarches didactiques du professeur) ;
- les **structures** (les modalités d'organisation de la classe) ;
- les **productions** (les productions écrites, orales, graphiques, multimédias, etc.).

Pour que le professeur puisse mettre en œuvre cette approche pédagogique diversifiée, la réflexion sur la relation entre l'aménagement de l'espace de la classe et les intentions pédagogiques sera particulièrement travaillée en CP, dans la continuité de ce qui est recommandé à l'école maternelle. La classe est aménagée de façon lisible pour les élèves. Les éléments de l'espace ne sont pas des « éléments de décor », mais ouvrent des possibilités d'apprentissage. Les affichages produits par les élèves développent un sentiment d'appropriation de l'espace qui influence positivement l'apprentissage. Les espaces délimités sont modulaires et flexibles, la circulation et les interactions sont rendues possibles. L'ensemble améliore la réussite des élèves car il permet de faire varier des stratégies pédagogiques et des modalités d'apprentissage avec aisance : espace de regroupement et d'institutionnalisation, espace de travail collectif ou dirigé, espace numérique, espace écriture, espace lecture et écoute, permettent au professeur de diversifier son approche, ses interactions avec les élèves et entre pairs.

Toute une conception de l'enseignement est engagée dans la reformulation théorique et pratique de l'espace scolaire. Il s'agit en effet de réexaminer, à partir de l'agencement de la salle de classe, le modèle de l'enseignement frontal. Il convient plutôt de dessiner des espaces flexibles et modulaires, en adéquation notamment avec les évolutions des environnements numériques.

100 % de réussite au CP

Un principe réaliste

Le principe réaliste du 100 % de réussite au CP rencontre celui de l'éducabilité universelle, qui signifie que tous les enfants peuvent réussir normalement une scolarité répondant aux exigences intellectuelles et culturelles de l'institution. Les raisons pour lesquelles la réussite de tous, dès cette classe, est possible se situent du côté des enfants qui, à partir du moment où ils sont des êtres de langage, disposent des ressources langagières nécessaires pour entrer dans l'écrit. Excepté pour les cas d'enfants, très minoritaires, dont les difficultés ne sont pas du ressort de la pédagogie, la réussite massive de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur un principe parfaitement réaliste.

Nous devons à Jean-Pierre Terrail d'avoir explicité ce que sont ces ressources langagières. Lorsqu'on en mesure la consistance, elles reconfigurent nos attentes vis-à-vis de l'école en ce moment décisif qu'est l'entrée dans l'écrit.²⁶ Elles indiquent également que l'apprentissage du lire et écrire n'a pas à s'étirer sur tout un cycle. José Morais le précise : « *En fin de CP, l'élève doit être lecteur et scripteur autonome.*

²⁶ — Jean-Pierre Terrail, *Entrée dans l'écrit. Tous capables ?* La Dispute, 2013.

C'est le premier niveau de la littératie. »²⁷ Si la littératie est bien l'appropriation et l'exercice de l'écrit dans la pensée, nous pouvons dire sans jeu de mots, que « lire pour apprendre » est l'horizon le plus proche d' « apprendre à lire », dès le CP.

L'abstraction de la langue

Les signes linguistiques sont purement abstraits et conventionnels : ils n'entretiennent aucune ressemblance avec leurs référents concrets dans la réalité matérielle quand ils en ont, ce qui est loin d'être le cas de tous. C'est l'animal dans le pré qui est le référent concret du mot « mouton ». Le mot, lui, par son concept, est une abstraction. Spinoza se plaisait à dire que le concept de « chien » n'aboie pas et que le concept de « cercle » n'est pas circulaire. Dire « ce stylo est bleu » est un discours tout aussi abstrait que dire « les nombres sont des idéalités mathématiques ». La différence entre les deux est double : elle tient au fait que dans un cas, le référent est matériel et dans l'autre, idéal, mais aussi que pour prononcer et comprendre le premier l'apprentissage du sens des mots se fait facilement et tôt, alors que pour le second, des apprentissages beaucoup plus complexes et progressifs sont nécessaires. Lorsqu'ils parlent, les enfants montrent qu'ils sont installés dans la pratique efficace de ce caractère abstrait des mots qu'ils manient avec la réussite que nous leur connaissons.

Les connections logiques

La deuxième ressource du langage mise en évidence par Jean-Pierre Terrail tient à un caractère universel des langues, source de la pensée logique. Toutes les langues contiennent des connecteurs qui indiquent des relations de causalité, de conséquence, d'opposition, de distinction, de ressemblance, etc. Les enfants maîtrisent tôt les connecteurs. « *Bien avant d'entrer dans le lire-écrire, l'enfant a appris à manier le pourquoi, le parce que et le puisque, et il est soumis à leur pouvoir de contrainte : savoir parler, c'est pratiquer le raisonnement logique, connaître et accepter sa force.* »²⁸ Ce savoir pourra exercer son pouvoir de compréhension dans l'écoute de textes entendus, notamment en maternelle, et, bien sûr, dès que l'enfant parviendra à déchiffrer les écrits qui lui seront proposés, même si certains implicites reposent sur l'absence de connecteurs explicites, ce qui n'empêche pas l'enfant de comprendre lorsqu'il sait en rétablir la présence masquée.

« Ce n'est pas un hasard, naturellement, si l'explosion lexicale, qui démarre entre 2 et 3 ans, s'accompagne de l'apparition des premiers énoncés à deux mots (« cassée voiture »), puis du développement accéléré de la syntaxe : « elle est cassée, la voiture » ; « la voiture, elle roule plus parce qu'elle est cassée », etc. Le développement de la syntaxe est le moteur invisible mais puissant de l'essor du vocabulaire. »

**André Ouzoulias,
Lecture écrite,
Quatre chantiers
prioritaires
pour la réussite,
Retz, 2014.**

²⁷ — José Morais, *Lire, écrire et être libre. De l'alphabétisation à la démocratie*, Odile Jacob, 2016.

²⁸ — Jean-Pierre Terrail, *Entrer dans l'écrit*. op.cit.

La réflexivité du langage

La troisième ressource analysée par Jean-Pierre Terrail tient à la réflexivité inhérente au langage. Il reprend la distinction qu'il convient de faire entre la signification polysémique des mots, telle que nous la trouvons dans le dictionnaire, et leur sens qui se précise dans leur emploi dans une phrase. Le mot « fin » renvoie à plusieurs significations dans le dictionnaire, il est très polysémique. C'est donc dans des énoncés tels que « la fin du jour approche », « c'est la fin qu'il poursuit » ou bien « c'est un fin gourmet » que le sens se trouve précisé. Nous retrouvons ici la question du rapport étroit entre le contexte et le sens des mots. Les enfants se familiarisent vite avec la portée de ce rapport, dont ils usent en permanence et qui leur permet de s'approprier le sens des mots, de les interroger, de les commenter, et ainsi de progresser sans cesse dans l'usage qu'ils font de la langue. **Cette réflexivité langagière constitue une ressource essentielle sur laquelle il est possible de s'appuyer pour qu'ils réussissent leur entrée dans l'écrit. Sur ce terrain aussi, ils témoignent de compétences.**

Tous capables ?

Des élèves sont plus éloignés de la culture écrite que d'autres lorsqu'ils entrent au CP, mais cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas les ressources langagières pouvant leur permettre d'entrer sans embûches majeures dans cette culture : **la meilleure réussite de certains n'implique pas, n'explique pas l'échec des autres.** L'approche par le manque, le déficit comparatif est une impasse qui condamne ceux qui sont, par leur milieu, moins proches de la culture écrite de l'école. *A contrario*, l'approche par les ressources suffisantes chez tous pour entrer dans l'écrit, des ressources qu'ils ont en tant qu'êtres de langage, permet à l'école de se mobiliser pour mettre en place des modalités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture efficaces. C'est à une telle mobilisation que renvoie l'exigence du 100 % de réussite au CP, une exigence qui n'a rien d'utopique au sens de déraisonnable, d'irréaliste. L'étude suivie d'une leçon type permettra de le montrer.

En résumé

- Pour saisir sur quoi se construit l'apprentissage de la lecture, il est indispensable d'appréhender certains éléments de linguistique tels que les phonèmes, les graphèmes, le principe alphabétique, le signe linguistique, les syllabes et leur statut.
- Les différences de principes, qui caractérisent les méthodes en usage aujourd'hui, à savoir la mixte et la syllabique, recouvrent des enjeux importants.
- La compréhension, finalité de la lecture, repose nécessairement sur la fluidité et la précision d'un déchiffrage hautement automatisé, tout en étant l'objet d'une approche propre dans l'étude des textes lus par les élèves. Le travail de l'écriture se situe dans un rapport permanent avec celui de la lecture, qu'il s'agisse de la copie, de la dictée ou de la production d'écrits utilisées de façon fréquente et régulière.
- Grâce à leurs ressources langagières, tous les enfants peuvent entrer normalement dans l'écrit : 100 % de réussite au CP est une ambition réaliste.