

III. Proposition d'une grille d'analyse des manuels de lecture en CP

En fonction des données scientifiques et des analyses sur le terrain, nous pouvons résumer ce que devrait être actuellement un manuel de lecture en CP. Celui-ci doit :

- enseigner rapidement et systématiquement le décodage (c'est-à-dire entraîner la voie phonologique, indispensable voie d'entrée dans la lecture) et l'accompagner d'activités d'encodage correspondantes ;
- donner envie de lire, et faire pratiquer intensément la lecture de textes décodables, afin d'automatiser le décodage et de favoriser le développement de la voie lexicale ;
- donner aux enfants des outils efficaces pour accéder au sens de ce qu'ils lisent, d'abord à l'oral, puis en intégrant progressivement l'écrit. Cette action doit viser le développement du vocabulaire et l'apprentissage des aspects formels du langage (morphologie et syntaxe), en d'autres termes la maîtrise de la langue française ;
- distinguer clairement les activités qui relèvent de l'enseignement et de l'apprentissage du décodage et de l'encodage, des activités qui relèvent de l'apprentissage du langage et de la compréhension orale et écrite.

À partir de ces fondements, nous avons décliné une grille de critères que devraient posséder tout manuel de lecture :

Ergonomie

Un manuel de lecture doit comprendre une haute densité de lettres, de syllabes, de mots et de textes lisibles par l'enfant. L'organisation de la page doit permettre à l'enfant d'avoir une idée claire de ce qu'il doit apprendre à chaque leçon.

En conséquence, nous recommandons de :

- ne pas surcharger la page avec des instructions que l'enfant ne sait pas lire (par exemple « je lis des mots », « je lis des phrases », etc., quand la tâche est ici évidente) ;
- ne pas introduire des graphies ou des dessins inutiles (par exemple « r → o → ro », les flèches sont ici inutiles, et sont un élément de confusion ; faire plutôt manipuler et combiner des cartes ou des lettres magnétiques si l'on veut faire travailler la combinatoire des lettres) ;
- séparer clairement, dans la page, ce qui est destiné à l'enfant et, éventuellement aux parents et aux enseignants (par exemple, la colonne de gauche peut être réservée aux parents, dans une police plus petite et d'une couleur différente) ;
- préférer des polices d'écriture sans empattement (sans serif) et éviter l'usage de l'italique. Les enfants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage de la lecture tout comme des lecteurs inexpérimentés semblent bénéficier d'une augmentation de la taille de la police (à un minimum de 14 points) et de l'écartement des lettres et des mots.¹⁰ La police d'écriture « Dyslexie » présente d'ailleurs par défaut un écartement des lettres supérieur aux autres polices.¹¹

¹⁰ Zorzi et al., 2012 ; Hakvoort et al., 2017.

¹¹ Il faut cependant noter qu'une étude expérimentale restreinte à 12 enfants dyslexiques entre 9 et 12 ans n'a pas trouvé que son utilisation améliorait la lecture (Wery & Diliberto, 2016).

Critères pour l'enseignement du décodage et de l'encodage

- *L'enseignement débute par l'enseignement systématique des correspondances graphème-phonème*

Chaque leçon introduit une ou quelques correspondances, c'est-à-dire une lettre ou une chaîne de lettre et sa prononciation spécifique (par exemple « ch » se prononce /ch/ comme dans « char »). Pour que cette étape soit bien comprise, on commence par des lettres dont les correspondances avec les sons sont dépourvues d'ambiguïté (par exemple « f », « j ») et on poursuit en fonction d'une progression rationnelle de difficulté qui tient compte de l'ambiguïté du graphème et de sa fréquence en français.

- *L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes se produit à un rythme rapide*

Toutes les études scientifiques s'accordent sur le fait qu'il est important de maîtriser rapidement un grand nombre de correspondances, afin de pouvoir vite décoder un nombre important de mots. Selon l'enquête « Lire et écrire » (Goigoux, 2016a), les classes qui enseignent plus de 11 correspondances dans les deux premiers mois obtiennent de meilleurs résultats. L'académie de Paris recommande, et parvient sans difficulté à obtenir, un tempo de 14 ou 15 correspondances étudiées pendant les neuf premières semaines. Les activités de décodage doivent être accompagnées d'activités d'encodage portant sur les mêmes configurations : avoir appris à lire do, ro, mo, etc. doit conduire à ce que les élèves soient capables d'écrire sous dictée ces mêmes configurations, et même à en transcrire certaines non (encore) décodées à condition que leurs graphèmes aient déjà été enseignés.

- *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 orthographe 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 ↔ 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.

- *Le manuel propose une progression systématique, du plus simple au plus complexe*

Pour construire la progression à travers les correspondances graphème-phonème, il faut aussi tenir compte de leur fréquence et de leur régularité dans le sens de la lecture (du graphème au phonème) et dans le sens inverse. Des tables de fréquence ont été établies, par exemple dans la base de données Manulex-MorphO (Peereman et al., 2013) à partir de tous les mots issus de 54 manuels du primaire en prenant en compte les marques morphologiques. Cette base a été construite à la suite de Manulex-Infra (Peereman et al., 2007) qui ne tenait pas compte de la morphologie.¹²

D'après les données de cette table, les correspondances graphème-phonème les plus fréquentes et les plus régulières sont, pour les voyelles, « a » suivi par « ou », « o », « é » et « on ». Dans les premières étapes de l'apprentissage de la lecture, il est donc possible d'introduire ces voyelles, plus « eu », « i » et « u » (sauf lorsque ces deux dernières sont suivies par une autre voyelle comme dans « ciel » et « lui ») ainsi que le « e » en fin d'un mot consonne-voyelle (le, je, te, etc.).

En ce qui concerne les consonnes, les plus fréquentes et les plus régulières sont « r », suivie par « l », puis par « p », « m », et « v ». Cependant, il peut être intéressant d'introduire en premier les fricatives (f, j, ch, v) parce qu'elles sont également fréquentes et régulières, mais aussi qu'on les produit en isolation et de façon continue – ce qui n'est pas le cas des occlusives (p, t, k, etc.), qui ne permettent pas de produire un son continu. Après « l » et « r », on pourra continuer avec « p », « b », « m », « n », « d » et « qu » (qui se retrouve dans de nombreux mots de fonctions), plus le « s » en début de mot.

Il faut également prêter attention à la complexité des syllabes et des mots. Nous suggérons d'utiliser en premier des mots courts composés de syllabes simples dites « CV », c'est-à-dire composées d'une consonne (C) suivie d'une voyelle (V) (comme la, le, jeu, feu, fou, chou). Les mots à structure CVC (comme bal, sol, jour) et CCV (comme tri, blé, bleu) seront introduits dans un second temps. Il peut être intéressant de présenter alors des contrastes minimaux tels que « tu-ut », « fou-ouf », « tir-tri » et « dur-dru » pour attirer l'attention des enfants sur l'importance de l'ordre des graphèmes dans le décodage.

Les difficultés de l'orthographe du français doivent être abordées dans un second temps. Certaines difficultés s'expliquent par la morphologie, d'autres par des règles contextuelles. Ces dernières concernent la prononciation de « s », « c/g », et de « e ». Par exemple, la consonne « s » se lit /s/ en début de mot et quand elle est précédée ou suivie par une consonne (liste, bourse, danse) alors que, entre deux voyelles ou semi-voyelles, elle se lit /z/ (arroser, arrosoir, chinoise), sauf lorsque la voyelle qui précède est une nasale (et se termine par une consonne graphique, comme dans « danse »)¹³. Autre exemple, le graphème « e » se prononce /E/ devant une double consonne (belle, cette, presse) ainsi que dans une syllabe fermée phonologiquement (sel, sec) ou orthographiquement (les, effet, user, nez).

- *Le manuel ne propose que des mots et des textes décodables*

L'enfant ne doit pas penser que la lecture est de la devinette. À chaque leçon, le manuel ne propose donc que des mots et textes décodables. Un texte décodable est défini comme un texte contenant une forte proportion de mots réguliers composés de relations graphèmes-phonèmes qui ont déjà été enseignées.

¹² Cette progression reprend partiellement celle présentée dans Dehaene et al., 2011, qui avait été publiée avant la mise en place de la base de données Manulex-MorphO (Peereman et al., 2013)

¹³ Sauf dans de rares mots pluri-morphémiques comme parasol ou tournesol.

Il est à l'heure actuelle difficile de quantifier précisément le taux de décodabilité optimale pour favoriser la lecture autonome des lecteurs débutants. Dans les premières leçons, où l'enfant doit comprendre le principe de la lecture, il est sans doute préférable de ne proposer que des syllabes, des mots ou des petites phrases totalement décodables. Certains manuels parviennent à atteindre 100 % de décodabilité dans la totalité des leçons, même si les phrases paraissent parfois contraintes. En règle générale, des textes suffisamment décodables (contenant entre 70 et 85 % de mots intégralement décodables) favorisent l'utilisation des procédures de décodage par les élèves, ainsi que l'exactitude et la fluidité de lecture des lecteurs débutants. La plateforme Anagraph¹⁴ permet aux enseignants d'estimer la décodabilité des textes qu'ils donnent à lire à leurs élèves en fonction des correspondances graphèmes-phonèmes déjà étudiées dans leur classe.

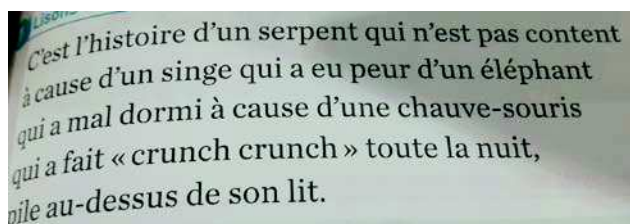
Mentionnons brièvement le cas particulier des « mots outils », c'est-à-dire des mots très fréquents, qui sont nécessaires à bien des phrases (le, un, son, etc.). Il n'existe aucune raison d'en faire une polémique. En réalité, la plupart de ces mots sont réguliers, et peuvent donc être introduits au fur et à mesure de l'apprentissage des correspondances graphème-phonème correspondantes. Rares sont les mots outils qui sont à la fois irréguliers et très fréquents (par exemple les mots « et », « sept », « dix », le « est » du verbe être, le « eu » du verbe avoir, etc.). En l'état de nos connaissances, leur insertion dans les textes ne semble pas entraîner d'effet négatif dans la mesure où leur nombre est limité (une dizaine devrait suffire). Notons toutefois que construire des phrases qui évitent ces mots irréguliers n'a rien d'impossible, et que cela peut paraître souhaitable pour éviter toute confusion ou contradiction dans les instructions pédagogiques.

- *Des révisions régulières*

Comme pour tout apprentissage, les éléments appris dans les semaines ou les mois qui précèdent doivent être révisés régulièrement. Ils peuvent être mélangés avec les dernières correspondances apprises. La révision régulière facilite la mémorisation et l'automatisation. Des exercices variés peuvent être proposés : lecture correspondance mot-image, chasse au mot, etc. Ces exercices doivent mettre immédiatement à l'épreuve la connaissance acquise, et permettre de réviser les acquis antérieurs. Ces exercices sont aussi des jeux qui font plaisir à l'enfant et montrent le plaisir des mots.

- *Les textes à lire deviennent plus longs au fur et à mesure de l'apprentissage*

Les textes longs permettent à l'enfant de rencontrer des structures syntaxiques plus variées et de s'accoutumer à la structure écrite de la langue, et aux marques de ponctuations. Néanmoins, il est



nécessaire d'adapter la structure des textes aux capacités linguistiques des enfants à un âge donné. L'auteur peut se faire plaisir mais en gardant en tête les possibilités de son lecteur. Le contre-exemple ci-contre enchaîne des relatives qui demandent une mémoire de travail trop importante pour la plupart des CP !

- *Le manuel propose des exercices d'écriture en parallèle avec la lecture*

Les activités d'écriture ou d'encodage facilitent l'apprentissage de la lecture. L'écriture commence avec des lettres isolées, puis des mots lisibles à chaque leçon, enfin une vraie production d'écrits courts, et corrigés immédiatement en cas de faute d'orthographe ou de syntaxe.

¹⁴ Riou, 2017, <http://anagraph.ens-lyon.fr>.

Critères pour l'enseignement de la langue française et de sa compréhension

Par-delà la maîtrise du décodage, la recherche montre qu'il est utile d'enseigner explicitement les stratégies de compréhension des textes. Cet enseignement est conduit à l'oral dès la maternelle et, bien entendu, au cours du premier cycle, où il intègre progressivement un travail sur l'écrit. Il est clairement identifié, régulier et distinct de l'enseignement du décodage qui doit représenter l'essentiel du temps d'enseignement au début de CP. Il prend de plus en plus d'importance à mesure que les élèves progressent en lecture. Son objectif principal est de favoriser la maîtrise du langage écrit. Il peut, le cas échéant, faire l'objet d'un manuel séparé du manuel d'enseignement du code alphabétique. Nous proposons ici quelques critères pour l'enseignement de la compréhension du français.

1) Le manuel permet l'accès à un vocabulaire riche, voire ambitieux, travaillé d'abord à l'oral, puis dès que possible à la fois à l'oral et à l'écrit

Les livres permettent d'accéder à des mondes nouveaux différents de la réalité quotidienne et d'enrichir le vocabulaire. Celui-ci est mieux appris s'il est rencontré dans des situations variées. Un mot nouveau abordé dans une lecture par exemple, doit être réutilisé dans les moments d'apprentissage structurés et indépendants qui conduiront les élèves à les lire, les entendre et les produire dans de nombreux contextes (condition de sa mémorisation) et à prendre conscience de leur sens. Ces moments structurés permettent aussi la présentation et l'utilisation de nombreux autres mots qui viendront enrichir le bagage lexical des élèves.

2) Le manuel enseigne la morphologie des mots

Le travail sur la morphologie de la langue est un point privilégié de mise en relation de l'oral et de l'écrit. Travailler sur les familles de mots permet d'enrichir le vocabulaire et d'automatiser la lecture des morphèmes, c'est-à-dire de fluidifier la lecture par la reconnaissance implicite de la constitution du mot lors de la lecture de texte (*grandement, facilement, joliment*, etc.).

La morphologie flexionnelle, au CP, concerne essentiellement les marques de genre et de nombre les plus fréquentes (par exemple le « s » final des noms au pluriel, la terminaison « -ent » des verbes, le « e » final des adjectifs au féminin). Trop peu de livres de lecture consacrent des leçons spécifiques aux marques du pluriel, par exemple.¹⁵

3) Le manuel propose un enseignement explicite et structuré de la compréhension

Réfléchir et raisonner sur le contenu des énoncés est un aspect essentiel et peu intuitif de l'activité de compréhension, notamment pour les enfants qui ont un faible niveau de langage et pour ceux qui ont peu d'expérience du langage formel propre aux textes.

Apprendre à comprendre passe en grande partie par la discussion et le débat argumenté. Il importe que les élèves puissent s'exprimer afin d'explicitier la manière dont ils parviennent à donner telle ou telle interprétation et débattre entre eux et avec l'enseignant(e) de l'interprétation à retenir. Cet enseignement se conduit plus facilement avec de petits groupes d'élèves (de 5 à 8). Il faut veiller à ce que tous puissent être interrogés et prennent la parole.

¹⁵ Thévenin et al., 1999, Fayol, 2003.

4) *Le manuel propose progressivement des textes variés, attrayants, de plus en plus complexes et abordant des genres diversifiés*

Les textes lus par les adultes et ceux lus par les élèves doivent être clairement identifiés tout au long de l'année ; la complexité des textes à lire par les enfants augmente en fonction des capacités de lecture.

La compréhension des textes suppose la maîtrise et l'utilisation coordonnée de nombreuses habiletés qui toutes peuvent être la source de difficultés à un moment donné. Ces obstacles doivent être identifiés et travaillés à partir d'exercices précis. L'enjeu au cours préparatoire n'est pas de parvenir à une formalisation très précise des stratégies de compréhension, mais d'apprendre aux élèves que le texte peut être source de difficulté (reconnaître qu'on peut ne pas comprendre) et que l'on peut raisonner pour surmonter ces obstacles (les doter de quelques procédures).

Il n'existe pas à l'heure actuelle de progression stricte pour le CP, toutes les habiletés se trouvant à des degrés divers impliquées dans chaque texte, et de nombreuses recherches sont encore à conduire pour connaître l'efficacité de l'enseignement de telle ou telle stratégie au CP. On peut cependant citer ici les principales habiletés repérées par l'analyse théorique de l'activité de compréhension :

- analyser les morphèmes grammaticaux qui indiquent le genre, le pluriel, le temps des verbes, etc ;
- comprendre les mots grammaticaux qui décrivent l'espace (sur, sous, dans, etc.) et le temps (avant, après, pendant, etc.) ;
- comprendre la causalité ;
- comprendre les références (par exemple, parvenir à déterminer qui est mentionné par un pronom comme « il », « lui », etc.) ;
- cerner le sens approximatif d'un mot inconnu à partir du contexte ;
- sélectionner la signification d'un mot polysémique dans son contexte ;
- interpréter des structures syntaxiques complexes (relatives, passives, etc.) ;
- savoir distinguer ce qui est dit (l'explicite) et ce qui est implicite. Le travail sur l'implicite permet de travailler différents types d'inférences et d'apprendre à faire la part entre ce que dit le texte et ce que l'on sait ;
- repérer l'idée principale d'un paragraphe, la résumer ou la reformuler avec ses propres mots.
- dégager l'interprétation essentielle des autres informations accessoires afin de pouvoir répondre à une question.

Écueils à éviter

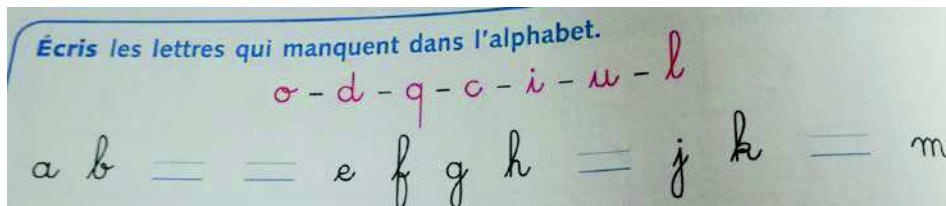
Les membres du Conseil scientifique de l'éducation nationale ont été surpris de la foisonnante diversité des manuels de lecture disponibles en France. Parmi ceux-ci, on trouve parfois des éléments contraires à tous les principes énoncés plus haut. Nous listons ici un certain nombre de ces écueils qu'il nous paraît indispensable d'éviter.

1) *Distraire l'enfant de sa tâche principale*

De nombreux manuels se présentent explicitement comme « mixtes ». Ils enseignent bien sûr le décodage, mais également bien d'autres choses supposées faciliter la compréhension, le goût de lire, la motivation, etc. Ces activités annexes n'ont parfois strictement rien à voir avec l'enseignement de la lecture. Elles empiètent sur le temps de lecture et détournent l'attention de l'enfant. Rappelons ici que les élèves au CP doivent être engagés dans les activités de lecture au moins 30 minutes par jour.

Voici quelques exemples de sources de distraction qui nous paraissent discutables :

- **L'insistance sur le nom des lettres.** Les noms des lettres (R se dit 'aire'), qui sont appris dès la maternelle, ne sont pas forcément reliés à leur prononciation (R se prononce /r/). L'insistance sur le nom des lettres, et non sur leur prononciation, risque de semer la confusion chez l'enfant : comment peut-il comprendre que R+O fait le son /ro/ et non pas « aire-o » ou « héros » ?
- **La récitation de l'alphabet.** Les lettres ne sont pas les chiffres et connaître leur ordre alphabétique ne joue aucun rôle dans la lecture (même s'il sera utile plus tard pour rechercher des mots dans le dictionnaire). Dans l'exemple ci-dessous, quel intérêt de consacrer la quatrième leçon de lecture à « écrire les lettres qui manquent dans l'alphabet ».



- **L'utilisation de l'alphabet phonétique.** Comment peut-on imaginer qu'il soit utile d'expliquer à un enfant que « y = u » ou encore « u = ou » (voir ci-contre) ? L'alphabet phonétique est une source de confusion, il n'a strictement rien à faire dans un livre de lecture pour enfants.



Ce manuel enseigne en début d'année le son /u/, en l'associant au mot « usine ». Très bien ! Mais quel intérêt d'employer aussi l'alphabet phonétique, dans lequel le son /u/ s'écrit [y] ? Et pourquoi donner le mot « lundi » comme contre-exemple où la lettre u... ne se prononce pas /u/ ?

- **L'utilisation de contre-exemples.** Que penser d'un manuel qui, enseignant le son /u/, s'empresse de dire qu'on ne l'entend pas dans « lundi » ? De même, nous avons vu un manuel qui introduit le son /a/ dès la première leçon, mais se sent obligé de préciser qu'on ne l'entend pas dans « maison ». À ce stade, l'élève a besoin de savoir comment prononcer ces lettres dans les mots qu'il va rencontrer, donc dans des textes décodables. Lui faire apprendre les exceptions en même temps que les règles ne peut que surcharger sa mémoire de travail et induire des confusions.

- **Le repérage du contour d'un mot.** Certains exercices demandent à l'enfant de repérer le profil global, formé notamment par ses lettres ascendantes et descendantes (voir ci-contre le mot « lapin »). Dans l'état actuel des connaissances scientifiques, ces exercices n'ont aucun rapport avec la lecture : celle-ci dépend de l'identification de chacun des lettres, pas de leur contour global, et reste d'ailleurs inchangée quand on passe en majuscules (lapin/ LAPIN).



papillon

lapin

cabane

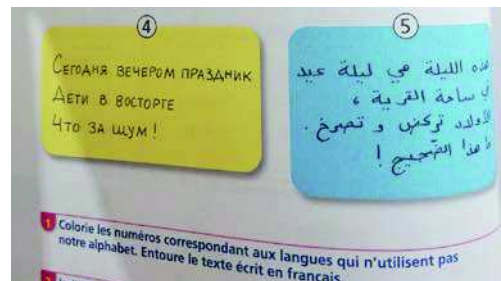
- **La fusion des mots.** L'utilisation d'un blanc entre les mots est une invention remarquable qui permet d'accéder rapidement au lexique. Pourquoi se priver de cette invention, comme le font, en dépit du bon sens, certains manuels, qui écrivent par exemple :

« Part oute lama giedumon de, quel eprin ce devien neu n cra paud ! »

(vous êtes censés lire : « Par toute la magie du monde, que le prince devienne un crapaud ! »).

Cette présentation ridicule est d'autant plus préjudiciable au jeune lecteur qu'il doit s'aider du lexique oral pour valider la qualité de son décodage des mots. Ce type de segmentation le pénalise et l'empêche d'automatiser la lecture. Comme toute erreur présentée par celui qui détient l'autorité (l'adulte, le livre), cela peut lui faire perdre confiance en lui, ou lui faire apprendre une orthographe erronée.

- **La fabrication de son propre livre.** Certains manuels considèrent utile d'« entrer dans le monde de la lecture » en construisant soi-même son livre... non pas en l'écrivant, mais en découpant des pages et en les reliant ! Les activités de travail manuel sont importantes, mais elles ne sont pas de la lecture.
- **Les textes dans d'autres écritures.** Montrer des phrases en cyrillique ou en arabe constitue sans doute une ouverture culturelle bienvenue, mais cela n'aide en rien à apprendre à lire. Certes, l'enfant doit rapidement prêter attention au sens de lecture, qui va de gauche à droite dans notre alphabet, mais ce n'est pas en lui montrant des contre-exemples qu'on le lui enseigne efficacement.



2) Détourner l'attention du code alphabétique

L'enfant doit comprendre que la lecture est basée sur un code qui associe chaque lettre ou groupe de lettres avec un phonème, dans un ordre systématique, de la gauche vers la droite. Ce code n'est pas intuitif et toute tâche qui l'en détourne, non seulement ne l'aide pas mais peut être nuisible en l'orientant vers la mauvaise stratégie. La lecture-devinette est à proscrire dans les premières semaines d'apprentissage. Quand il sera meilleur lecteur et aura bien intégré le principe de ce code, on peut être moins strict car un enfant plus expert pourra faire des hypothèses et donc pourra déduire certains sons en fonction de ce qu'il sait déjà, même s'il ne connaît pas tous les graphèmes présentés.

Sur cette base, on peut recommander de ne pas donner à lire des mots ou phrases entières impossibles à décoder par l'enfant.

Or, les membres du Csen ont été vivement surpris de constater que **de nombreux manuels continuent de proposer aux enfants, dès la première semaine, des phrases à lire globalement**, sans aucune clé qui permettent le décodage.

- Un manuel donne par exemple à « lire », dès la première semaine de classe, la phrase « il y a des garçons et des filles à l'école ».
- Un autre manuel demande aux enfants de distinguer une recette de cuisine d'un article de journal, dès la première semaine, alors que l'enfant ne sait pas lire. Non seulement cette activité n'a rien à voir avec l'apprentissage de la lecture, mais on ne voit pas comment l'enfant peut éviter la devinette pure.

- Par ailleurs, l'irrégularité et, parfois, le caractère agrammatical des phrases proposées laisse également songeur. Et cela, sans pour autant que le contenu gagne en richesse ou en intérêt par rapport à des textes déchiffrables. Dans l'exemple ci-contre, la phrase est à peine française, et le mot « fils » est l'un des plus irréguliers du français.

● Le fils est en folie.



















Nous recommandons de respecter au maximum les régularités du français, notamment dans les leçons initiales. Dans le contre-exemple ci-contre, censé illustrer l'apprentissage de la prononciation de la lettre « m », toujours dans les premières semaines de lecture, quel intérêt d'introduire les graphies « outh » et « ow » qui ne sont pas des suites régulières du français, et qui sont indécodables par l'enfant à ce stade ?

Le mammouth mauve mâche un chamallow.

Questions en suspens

Comme on le voit, la pédagogie de la lecture foisonne d'idées, parfois baroques. Parmi les plus acceptées et répandues, le groupe de travail s'est interrogé sur l'intérêt des méthodes pédagogiques qui exigent l'apprentissage d'informations supplémentaires, sans parvenir à conclure.

Gestes de la main. Dans certaines méthodes, par ailleurs recommandables pour leur insistance sur le code phonologique, on demande à l'enfant d'apprendre un geste de la main pour chaque lettre, souvent sans lien évident avec la forme de la lettre, ni de celle de la bouche qui prononce le phonème. Ces gestes constituent donc un code supplémentaire à apprendre, différent de celui des lettres et différent des mouvements articulatoires de la langue orale. S'agit-il d'une aide mnémotechnique ? Ou, au contraire, d'une distraction ? La littérature scientifique actuelle ne permet pas de trancher – elle montre certes qu'il est utile d'associer aux lettres que l'on enseigne des images d'une bouche en train de prononcer les phonèmes correspondants¹⁶, mais à notre connaissance, ne dit pas si ces gestes peuvent être remplacés par des configurations de la main. Peut-être ces gestes peuvent-ils être utiles chez les enfants atteints de surdité ou de troubles phonologiques, pour désambiguïser certains sons, mais pour pouvoir les proposer à tous les enfants, il faudrait démontrer scientifiquement leur utilité en classe entière.

Les gestes Borel-Maisonnny (1)				Les gestes Borel-Maisonnny (2)			
[a]	a		J'ouvre ma main et je dis « a ».	[on]	on om		Je pose le o sur mon nez et je dis « on ».
[i]	i y		Je lève mon doigt et je dis « i ».	[an]	an, en am, em		Je pose le a sur mon nez et je dis « an ».
[o]	o au, eau		Je forme un rond avec mes doigts et je dis « o ».	[in]	in im, ain, ein		Je pose le i sur mon nez et je dis « in ».
[u]	u		Je lève mes deux doigts et je dis « u ».	[oi]	oi		Mes doigts se joignent puis s'ouvrent et je dis « oi ».
[é]	é er, ez		Je mets ma main en avant comme un accent et je dis « é ».	[oin]	oin		Je ferme mes deux doigts sur le i et j'ouvre et je dis « oin ».
[è]	è, ê ai, ei, et		Je mets ma main en avant comme un accent et je dis « è ».	[ill, euill, ouill]	ill euill ouill		Je mets ma main en avant comme un accent et je dis « ill », « euill », « ouill ».
[e]	e eu, œu		Je forme un rond avec mes doigts et je dis « e ».	[eil, ouil]	eil ouil		Je mets ma main en avant comme un accent et je dis « eil », « ouil ».
[eu]	eu, œu		Je mets mes deux doigts sur le e et j'ouvre et je dis « eu ».	[lon, œu]	lon œu		Je mets mes deux doigts sur le e et j'ouvre et je dis « lon », « œu ».
[ou]	ou		Je forme un rond avec mes doigts et je dis « ou ».	[y]	y		Je lève mon doigt et je dis « y ».

¹⁶ Boyer et Ehri, 2011.



Monsieur a qui
tient sa canne à
l'envers
« ha, ha, ha »



la **botte** bavarde
qui bégaye
« bbb »



le **cornichon**
croque et craque
« ccc... »



la **dame** avec
son gros derrière

Anthropomorphisation des lettres.

D'autres méthodes font appel à des visages ou des personnages pour représenter les lettres. Chaque lettre est associée à un personnage attrayant, dont la forme du corps ou du visage évoque la

lettre correspondante, et les enseignants consacrent les premiers temps de l'enseignement de la lecture à mettre en scène tous ces personnages. Là encore, l'idée est d'introduire, de façon transitoire, un moyen mnémotechnique et motivant pour se souvenir de la forme et du son des lettres. En sa faveur, plusieurs études convergentes ont démontré l'utilité, pour faciliter la mémoire des correspondances graphème-phonème, d'associer chaque lettre au dessin d'un objet dont la forme ressemble à celle de la lettre, et dont le nom commence par le phonème correspondant (par exemple, la lettre s représentée par un serpent).¹⁷ Il s'agit toutefois de dessins minimaux et soigneusement sélectionnés. À l'inverse, certaines recherches suggèrent qu'un enrichissement pictographique excessif des livres, notamment par le biais de l'anthropomorphisation, peut distraire l'attention des jeunes enfants des propriétés pertinentes des objets enseignés, et rendre ainsi plus difficile le processus d'abstraction symbolique.¹⁸ D'autre part, au niveau cérébral, les aires corticales associées à la reconnaissance des visages et des lettres sont distinctes et entrent en compétition au cours du développement.¹⁹ Ces quelques éléments de doute ne sont pas concluants, et le groupe de travail appelle de ses vœux de nouvelles études contrôlées, dans la mesure où elles seules permettraient de décider dans quelles conditions l'effet d'aide-mémoire l'emporte sur la distraction.

Autres recommandations génériques

Au-delà de la question spécifique de l'enseignement de la lecture, tout manuel scolaire devrait obéir à des règles simples d'ergonomie, d'accessibilité, de simplicité et de transparence pour tous ses utilisateurs (enfants, enseignants, parents). On trouvera ci-dessous, en vrac, une petite liste de recommandations génériques, non-exhaustive, qui peuvent également intervenir comme critères de sélection.

- Le manuel ne fait pas appel à du jargon ou du vocabulaire inutilement technique.
- Le manuel ne propage pas de neuro-mythes, ni ne s'appuie sur les neurosciences sans raison valable.
- Le manuel se suffit à lui-même : il propose, à chaque étape, des activités pédagogiques directement utilisables par l'enseignant, sans qu'il soit besoin de recourir à des photocopies ou autres matériels supplémentaires.
- Le manuel ne présente pas l'apprentissage comme stressant : Nous avons eu la surprise de constater que bon nombre de manuels présentent des situations stressantes, soit en associant l'école et la peur, soit en utilisant de façon disproportionnée des histoires horribles et illustrées



¹⁷ De Graaf et al., 2007 ; Di Lorenzo et al., 2011 ; Ehri et al., 1984 ; Shmidman. et Ehri (2010).

¹⁸ Strouse et al., 2018 ; Chiong et DeLoache, 2013.

¹⁹ Dehaene et al., 2010 et 2015 ; Kolinsky et al., 2018.

d'images d'épouvante. Il peut être difficile d'avoir envie d'ouvrir un livre qui contient des illustrations comme celle ci-dessus.

- Le manuel contient une section destinée aux enseignants : courte, claire et dépourvue de jargon, elle explicite en quelques pages la pédagogie et les objectifs de l'année.
- Le manuel contient une section destinée aux parents : courte, claire et dépourvue de jargon, elle explique notamment les objectifs de l'année, la progression pédagogique et la manière dont les parents peuvent intervenir en complément des activités de classe.
- Le manuel est « inclusif » – son format numérique (HTML, XML) permet des adaptations aux différents besoins spécifiques des enfants avec handicap (taille des caractères, passage en braille, lecture à haute voix, etc.).
- Le prix du manuel est raisonnable.
- Le poids et le volume du manuel sont raisonnables.