

# APPRENDRE À LIRE À L'ÉCOLE

---

Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe

RETZ

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

# Sommaire

Introduction : Pourquoi ce livre ? .....	3
<b>Chapitre 1 : L'enseignement de la lecture au-delà des polémiques</b> .....	6
▶ Les nouvelles directives de 2006 .....	6
▶ Continuités et ruptures dans l'enseignement de la lecture ....	12
<b>Chapitre 2 : Apprendre à lire et à écrire des mots</b> .....	19
▶ Identifier un mot écrit .....	19
▶ Mémoriser des mots entiers : le grand malentendu .....	25
▶ Un second malentendu : lecture et devinette .....	29
▶ Planifier l'étude du code : quels compromis ? .....	33
▶ Au-delà des méthodes, la complexité et la richesse des pratiques .....	46
<b>Chapitre 3 : Apprendre à comprendre et à rédiger des textes</b> .....	48
▶ Première direction : entraîner la compréhension « oralement pour les textes longs et complexes » .....	49
▶ Deuxième direction : entraîner la compréhension « sur l'écrit pour des textes courts » .....	56
▶ Apprendre à produire des textes écrits .....	62
<b>Chapitre 4 : Aider l'enfant à la maison</b> .....	68
▶ Les devoirs à la maison .....	68
▶ Comment aider l'enfant à relire ? .....	69
▶ Comment aider l'enfant à mémoriser l'orthographe de quelques mots ? .....	73
▶ Un enfant qui apprend mal ou qui n'apprend pas ne le fait pas exprès .....	75
Bibliographie .....	79

---

## POURQUOI CE LIVRE ?

---

Le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire, « le grand passage » décrit par la psychologue Bianca Zazzo, marque un profond changement dans le rapport que les enfants et leurs parents entretiennent avec l'École et les apprentissages. En effet, la patience et la tolérance sont deux valeurs fortes de l'école maternelle : il s'agit d'un lieu encore préservé où l'on n'exerce pas de pression trop forte sur les apprentissages scolaires, où l'on accepte que certains élèves ne réussissent pas aussi bien que les autres en se disant que le temps fera son office.

### ► Pour aider les parents à comprendre comment l'école enseigne la lecture à leurs enfants

L'entrée au CP marque la fin de cet âge d'or et les enfants savent bien, parce qu'on le leur a souvent dit, que « les choses sérieuses commencent ». Ils comprennent que, dorénavant, ils n'auront plus le droit de ne pas y arriver, de ne pas réussir : l'apprentissage – surtout celui de la lecture – devient, comme l'école, obligatoire. Cet apprentissage inquiète parfois les parents. Pour beaucoup, il est fort mystérieux : comment apprend-on à lire ? Comment s'y prennent les enseignants ? Quelle méthode et quel manuel utilisent-ils ? Pourquoi ? Qu'est-ce que les enfants sont supposés apprendre, savoir et savoir faire ? Et quand ? Les parents doivent-ils laisser faire les maîtres ou, au contraire, s'impliquer activement dans cette aventure ? Toutes ces questions et bien d'autres sont au cœur de ce livre qui vise à décrire, le plus fidèlement possible, les pratiques des enseignants de CP et les fondements de leurs choix pédagogiques.

## **► Pour aider les enseignants à dialoguer avec les parents**

Ce livre repose sur une conviction, forgée au fil de notre propre expérience de chercheurs et de formateurs : la qualité de la communication entre parents et enseignants influe positivement sur celle de l'apprentissage des élèves. Ce dialogue suppose que les maîtres sachent expliquer et justifier leur travail. Or, nous savons que les enseignants débutants qui nous sont confiés dans les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) se trouvent démunis quand ils doivent légitimer leurs choix pédagogiques. Nous n'ignorons pas que cette difficulté peut compromettre la confiance que les familles leur accordent.

C'est donc aussi pour eux que nous avons cherché à rendre plus transparentes les pratiques de leurs aînés expérimentés, en espérant que cette description argumentée les aidera à initier et à maintenir le dialogue avec les parents tout au long de l'année.

## **► Pour éclairer les politiques sur la réalité des pratiques de classe**

La circulaire émanant du ministère de l'Éducation nationale, parue en janvier 2006, et la campagne médiatique qui l'a suivie ont remis sur le devant de la scène publique le débat touchant l'apprentissage initial de la lecture et, plus particulièrement, la question des différentes méthodes employées en classe. Ce débat a le mérite de révéler l'ampleur des malentendus qui perdurent sur le sujet et oblige l'École à répondre plus clairement aux questions des familles.

Soucieux d'éviter les caricatures qui ont ajouté à la confusion et accru l'inquiétude de tous, nous avons rédigé cet ouvrage pour redonner confiance dans le travail des enseignants en le rendant plus transparent.

Nous nous sommes donc attachés à décrire la diversité des pratiques mises en œuvre dans les classes en abordant toutes les composantes de l'enseignement de la langue écrite. Pour dépasser les oppositions simplistes de méthodes, nous avons comparé et expliqué les choix contrastés que les maîtres opèrent dans le respect des programmes nationaux.

## **► Pour contribuer à la démocratisation de l'enseignement**

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

L'École ne doit pas sous-traiter aux parents une part de l'enseignement de la lecture si elle ne veut pas contribuer à reproduire les inégalités sociales. Cela signifie non pas, bien sûr, qu'elle ne recherche pas les complémentarités et les collaborations de toutes sortes avec les familles mais qu'elle renonce à employer des méthodes pédagogiques qui abandonnent des pans entiers de l'apprentissage au hasard des conditions éducatives familiales.

---

# L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU-DELÀ DES POLÉMIQUES

---

Parmi les débats suscités par l'École, la lecture est sans doute celui qui donne lieu, périodiquement, aux polémiques les plus vives dans les médias et le grand public. Dans le premier chapitre, nous allons montrer que celles-ci n'ont plus de raison d'être depuis les modifications apportées en mars 2006 aux programmes de l'école élémentaire. Puis nous expliquerons en quoi ces nouvelles prescriptions s'inscrivent dans la continuité des évolutions de la pédagogie de la lecture réalisées depuis trente ans.

## ■ Les nouvelles directives de 2006

Arrêté du 24 mars 2006, publié au BOEN le 30 mars (chapitre 2.7.)

*« Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. »*

Une circulaire, le 3 janvier, et un arrêté, le 24 mars 2006, ont légèrement modifié les directives antérieures qui dataient de 2002 (cf. l'arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire).

La principale modification concerne **l'importance accrue accordée à l'enseignement du déchiffrage** : on demande maintenant aux enseignants du cours préparatoire d'entraîner plus tôt et plus systématiquement leurs élèves à découvrir la relation entre les lettres ou les groupes de lettres (graphèmes) et leur valeur sonore (phonèmes). Par exemple, le mot « mouton » est un mot de six lettres, composé de quatre phonèmes – [mutɔ̃]<sup>1</sup> – correspondant à quatre graphèmes : M – OU – T – ON. Pour le prononcer, l'enfant articule deux syllabes.

Cette modification trouve sa principale justification dans les travaux des scientifiques. À l'initiative de Franck Ramus, dix-huit d'entre eux, parmi les plus reconnus dans le domaine des sciences cognitives, affirment en effet que « dans l'état actuel des connaissances les données scientifiques ne conduisent qu'à **une seule recommandation forte** : enseigner systématiquement et précocement le déchiffrage, en parallèle avec les autres compétences langagières. [...] Ce qui laisse », précisent-ils, « toute latitude aux enseignants pour déterminer les modalités de cet enseignement.<sup>2</sup> »

Dans un passage que le ministère de l'Éducation nationale reprend à son compte (*cf.* le guide méthodologique destiné aux enseignants et intitulé *Apprendre à lire*), les chercheurs ajoutent : « du moment que le déchiffrage est enseigné systématiquement, il importe peu que l'approche soit plutôt analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou synthétique (du phonème vers la syllabe) ». Ce qui signifie clairement que la recherche ne permet toujours pas aujourd'hui d'établir la supériorité d'une approche en termes d'efficacité.

#### Qu'est-ce qu'une méthode de lecture ?

C'est l'ensemble des principes qui sous-tendent l'enseignement de la lecture. Les divers outils pédagogiques choisis par les enseignants, tels que les manuels et les cahiers d'élèves, concrétisent ces principes. Une méthode ne peut se réduire à un (seul) manuel.

1. Les phonèmes sont transcrits ici en alphabet phonétique international, comme c'est le cas dans les dictionnaires usuels.

2. Texte publié dans *Le Monde de l'éducation* de mars 2006.

## Globale et syllabique, sens et motivation : d'autres différences à ne pas négliger

- Dans les méthodes **syllabiques**, on considère l'accès au sens comme la conséquence du déchiffrage. En début d'année, le travail sur la compréhension des textes est donc impossible en raison des piètres capacités de décodage des élèves. C'est pourquoi plusieurs semaines sont consacrées à l'étude de phrases rudimentaires (*Papa part à Paris*), sans lien entre elles et rédigées dans le seul but d'assembler des syllabes : les enfants n'y retrouvent pas les histoires passionnantes qu'on leur lisait un an plus tôt. Tous leurs efforts sont orientés vers l'identification des mots et, comme ils ne peuvent éprouver seuls le plaisir du récit, leur motivation est entretenue de manière externe : la promesse d'un plaisir futur, les récompenses des adultes, les images colorées du manuel, l'intérêt porté à un personnage assurant la liaison entre les leçons et les exercices, etc.
- Dans les méthodes **globales**, on privilégie l'entrée par le sens et on parie sur l'intérêt porté par les élèves au contenu des textes qui leur sont lus, dans un premier temps, par les enseignants. On postule également que, si les messages écrits cohérents et contextualisés sont simples à comprendre, les unités linguistiques abstraites, elles, ne le sont pas. En France, le terme de méthode globale renvoie à deux traditions pédagogiques très différentes : l'approche « naturelle » de Freinet (qui prend en charge l'étude des correspondances lettres/sons) et l'approche « idéovisuelle » de Foucambert (qui s'y refuse).

## Deux sortes de méthodes globales : « naturelle » et « idéovisuelle »

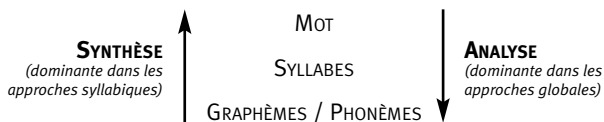
- Dans la méthode « **naturelle** » élaborée par Célestin Freinet (1869-1966), c'est le texte qui constitue l'unité élémentaire d'étude. Cette méthode accorde à l'écriture (au sens de production de mots et de textes) une importance capitale dès le début de l'apprentissage et prend explicitement en compte la dimension sociale de la communication écrite. L'étude des relations graphophonologiques est conduite grâce à de nombreuses activités d'écriture et sur la base de recherches d'analogies entre les mots. La syllabe joue un rôle important dans le processus de comparaison et d'analyse.
- Dans la méthode « **idéovisuelle** » promue par Jean Foucambert (qui préfère à présent parler d'enseignement exclusif de la « voie directe » ; cf. chapitre 2), les enseignants bannissent tout enseignement du déchiffrage qu'ils considèrent comme un obstacle à la compréhension et un frein au développement d'une lecture authentique. Cette approche, en vogue dans les années 1980, a quasiment disparu : elle est d'ailleurs aujourd'hui proscrite puisque les programmes font obligation aux maîtres d'étudier les correspondances graphophonologiques. Le fait qu'elle n'est plus utilisée ne signifie pas qu'elle n'a pas eu d'influence positive. L'attention portée au développement de la voie directe a en effet bénéficié à toute la pédagogie de la lecture ; elle a contribué à l'élaboration de techniques d'enseignement qui ont été reprises dans de nombreux manuels. Ces techniques visent la constitution d'un lexique orthographique (au début du CP, les mots les plus fréquents et les mots outils) en exerçant la discrimination et la mémorisation visuelle des mots, considérés comme des suites ordonnées de lettres et non comme des silhouettes dont on mémoriserait les contours.

### La mise à l'écart des méthodes globales

Si les méthodes globales sont aujourd'hui rejetées, c'est parce qu'elles n'organisent pas de manière assez systématique, voire pas du tout, l'enseignement du déchiffrement. Les programmes de 2002 leur reprochaient déjà de laisser se constituer les relations graphèmes-phonèmes « *au hasard des rencontres et des réactions des élèves* ». Les textes du printemps 2006 tirent toutes les conséquences de ce reproche et demandent aux enseignants de ne plus compter sur les seuls processus analytiques, fondés sur des recherches d'analogies (utiliser le « mar » de « mardi » et le « teau » de « bateau » pour décoder « marteau »), et de planifier, dès le début de l'année, l'étude des correspondances graphophonémiques. Ce que font déjà la grande majorité des manuels présents sur le marché de l'édition scolaire : les parents peuvent être rassurés, le phonème et la syllabe ne sont pas l'apanage des seules méthodes syllabiques !

Rappelons brièvement que :

- l'approche synthétique, exclusive dans les méthodes dites « syllabiques », procède des parties vers le tout : on combine les valeurs sonores des lettres pour former des syllabes que l'on fusionne ensuite pour produire des mots ;
- l'approche analytique, à l'œuvre notamment dans les méthodes dites « globales », procède à l'inverse : du tout aux parties, c'est-à-dire des mots aux syllabes puis aux lettres et à leur(s) correspondance(s) avec les sons.



Si la science ne tranche pas, les programmes, eux, ne laissent pas le choix aux enseignants. Leur dernière version (2006) stipule sans ambiguïté qu'il faut recourir aux deux procédures, plaçant « hors jeu » et la méthode synthétique qui exclut l'analyse et la méthode globale qui exclut la synthèse.

Il ne faut donc pas croire ceux qui affirment que la méthode syllabique est préconisée. Ce sont les approches

## L'analyse de mots entiers valorisée dans les programmes

Les programmes suggèrent d'analyser les mots écrits « par analogie avec les mots pères : dans "manteau", je vois le "man" de "maman", le "t" de "table", le "eau" de "beau". Chaque unité graphique repérée, quelle que soit sa taille (syllabe ou phonème), [...] a une valeur phonétique non ambiguë (je prononce [mā], [tø] ou [o]) ».

combinant analyse et synthèse que le ministre recommande aujourd'hui. L'arrêté du 24 mars 2006, signé de sa main, exige, en effet, « le recours à deux types d'approches complémentaires pour identifier les mots écrits par la voie indirecte (déchiffrer) :

– analyse de mots entiers en unités

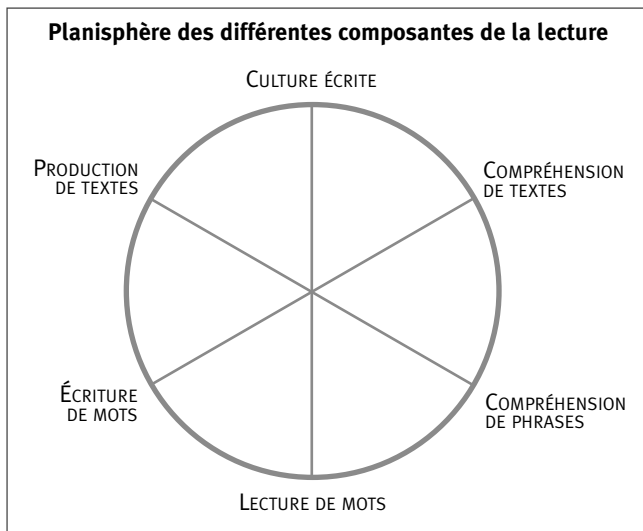
*plus petites référées à des connaissances déjà acquises ;*

– *synthèse à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés ».*

Cette exigence recoupe l'opinion des chercheurs qui refusent de « revenir aux vieilles méthodes enseignant exclusivement le B-A-BA de manière répétitive et dénuée de sens » et qui ajoutent : « Nous rejoignons largement l'avis du monde enseignant pour dire que les méthodes qui, dans l'état actuel de l'art, semblent optimales, initient l'enfant non seulement au déchiffrement, mais également à la

### Une plaquette ambiguë

La prudence des scientifiques et leur hostilité envers un retour à l'archaïque méthode syllabique sont malheureusement passées sous silence dans la plaquette *Apprendre à lire*, rédigée en juin 2006 par le service de communication du ministère de l'Éducation nationale et diffusée depuis à 350 000 exemplaires distribués aux enseignants. Cette plaquette propose un montage de textes tronqués qui entretient une ambiguïté déroutante pour les parents d'élèves : elle laisse entendre qu'il existe des manuels « inspirés par la méthode préconisée par la circulaire », alors précisément que les textes réglementaires en vigueur excluent toute référence à une méthode officielle ; ils n'indiquent que des critères à respecter et décrivent la pluralité des pratiques qui y correspondent. Ils réaffirment de surcroît la liberté pédagogique des enseignants, exercée « dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale [...] avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection » (loi du 23 avril 2005). Ce respect signifie enseignement systématique du déchiffrement, quelle qu'en soit la modalité, et enseignement de toutes les autres composantes répertoriées dans les programmes et résumées dans le planisphère ci-après.



morphologie, à la syntaxe, à la compréhension de textes ayant un sens, ainsi qu'à l'écriture. »

En résumé, les principales orientations des programmes de 2002, déjà validées par la conférence de consensus organisée par le ministère de la Recherche en 2003<sup>3</sup>, sont confirmées. Chercheurs et responsables de l'Éducation nationale s'accordent sur la nécessité de développer simultanément et en interaction toutes les compétences requises pour apprendre à lire et à écrire (c'est pourquoi nous parlons à ce propos d'approches *intégratives*) :

- identifier et produire des mots écrits (déchiffrage et mémorisation orthographique), ce qui implique notamment de savoir manipuler les composants sonores du langage parlé (voir le chapitre 2 de cet ouvrage) ;

- comprendre les phrases et les textes, habileté qui découle surtout de la connaissance de la syntaxe et du vocabulaire ;

- se familiariser avec la culture écrite : ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales (voir le chapitre 3) ;

3. Cf le site ministériel : [www.bienlire.fr](http://www.bienlire.fr)

### Culture écrite

Le travail de familiarisation avec la culture écrite ne se réduit pas aux seuls apprentissages linguistiques : il faut aussi faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent parfois de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur). Ce processus d'acculturation permet l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages qui s'appuient sur une pluralité de genres de textes, socialement identifiables. Les programmes de 2002 précisent que les ouvrages de littérature de jeunesse constituent « la base culturelle » de cet enseignement.

– produire des textes, même très courts et avec l'aide de l'enseignant, dès le début de l'apprentissage (voir chapitre 3).

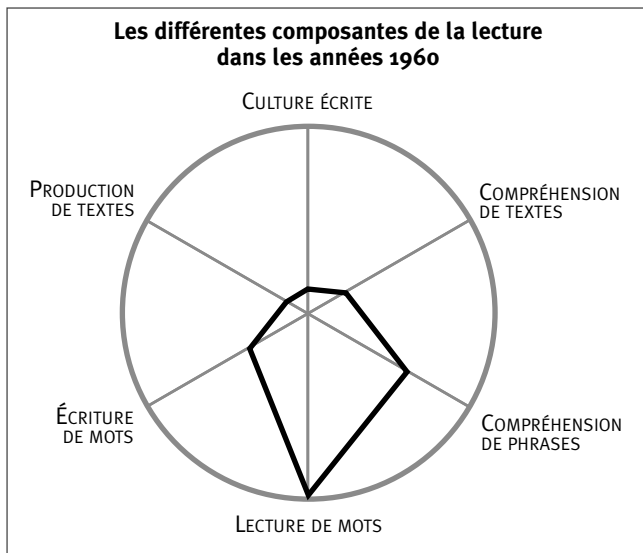
Le problème qui demeure est celui du dosage de ces diverses composantes aux différents moments du cycle 2. Sur ce point, les programmes sont assez discrets et laissent aux enseignants le soin de trouver les meilleurs équilibres. Tâche d'autant plus difficile que des avis très tranchés et très contradictoires ont été avancés au cours des dernières décennies.

Un bref retour en arrière et un bilan critique des « innovations » des années 1970 vont nous être utiles pour présenter les débats actuels.

## ► Continuités et ruptures dans l'enseignement de la lecture

**Jusqu'aux années 1960**, les instituteurs consacraient l'essentiel de leur temps à apprendre aux élèves à déchiffrer, c'est-à-dire à combiner les lettres entre elles et à les convertir en sons, afin qu'ils pussent prononcer les mots écrits. Le recours aux méthodes syllabiques n'était pas remis en cause, même si 25 % des élèves échouaient et redoublaient le cours préparatoire (en 1962, 42 % des garçons scolarisés ont redoublé leur CP) : on considérait seulement que l'échec était la conséquence d'un manque d'ardeur au travail ou d'intelligence.

Cette priorité accordée au déchiffrage peut être schématisée ainsi :



Sur notre planisphère didactique, la position des points sur les axes correspond à la proportion de temps consacrée à l'étude de chaque composante : plus le point s'éloigne du centre, plus cette proportion est importante. Le schéma indique donc qu'à cette époque les maîtres cherchaient plus à faire comprendre des phrases que des textes. L'accès au livre était souvent réservé aux meilleurs lecteurs, ceux qui avaient terminé leur travail avant les autres.

Le dosage ainsi représenté découlait des instructions de 1923, en vigueur jusqu'en 1972, qui découpaient l'enseignement de la lecture en trois étapes successives : apprentissage du déchiffrage (au cours préparatoire), lecture courante (au cours élémentaire) puis lecture expressive (au cours moyen). Autrement dit, les élèves devaient avoir appris à identifier les mots écrits avant d'être affrontés à des problèmes de compréhension de textes, maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite,

apprendre à lire avant d'apprendre à rédiger. N'oublions pas que l'ancien certificat de fin d'études primaires, réussi seulement par la moitié des élèves d'une génération, n'incluait aucune épreuve évaluant la compréhension des textes : seule la qualité de l'expressivité de la lecture orale était jugée.

**Dans les années 1970**, les méthodes d'enseignement ont évolué pour répondre aux nouveaux objectifs assignés à l'école primaire : celle-ci n'avait plus seulement pour mission de garantir à tous un simple savoir déchiffrer, elle devait aussi permettre au plus grand nombre d'acquérir les compétences indispensables à la poursuite d'études secondaires.

On oublie parfois aujourd'hui que la première « crise de la lecture » trouve son origine dans la généralisation de l'entrée en sixième, au moment où tous les élèves de l'école primaire accèdent progressivement au collège unique, entre 1959 et 1975. C'est-à-dire lorsque le savoir lire du primaire (lecture expressive à voix haute) ne correspond plus aux exigences du savoir lire du secondaire (lecture silencieuse, individuelle, permettant d'apprendre, sans aide, des connaissances nouvelles).

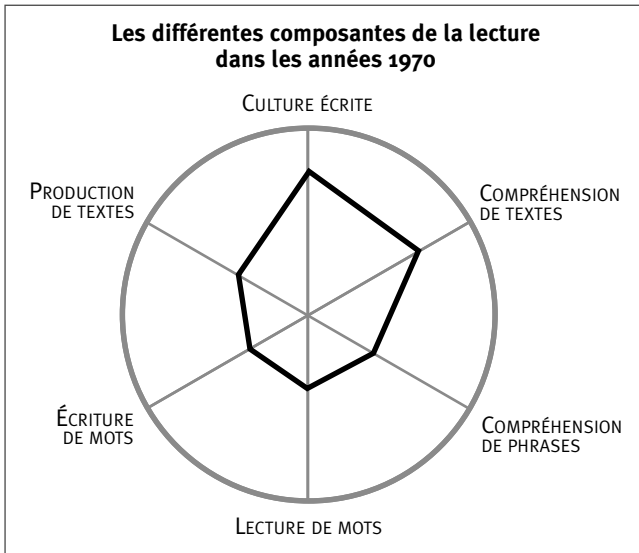
Cette crise – que Foucambert qualifie, à juste titre, de « crise de croissance » – a obligé l'École (maternelle et élémentaire) à réviser en profondeur ses techniques pédagogiques pour faire face aux nouvelles missions qui lui étaient confiées : assurer, par exemple, une partie des tâches de transmission de la culture écrite, jusque-là prises en charge par les familles des milieux bourgeois.

C'est pourquoi, dans la ligne du « plan de rénovation du français » (voir les instructions officielles de 1972), l'accès aux livres a été considérablement facilité (création des bibliothèques centres documentaires). Enseignants et formateurs ont aussi conçu de nouveaux scénarios d'enseignement de la compréhension et de la production de textes dès le cycle 2, en étroite relation avec la découverte de la culture écrite et de la littérature de jeunesse. Ces techniques pédagogiques – dont

certaines étaient peut-être trop ambitieuses – restent pour la plupart pertinentes (comme nous le verrons dans les chapitres suivants).

Elles se sont généralisées d'autant plus facilement qu'elles répondaient aux préoccupations des maîtres et leur offraient le moyen d'échapper aux pratiques anciennes dont ils connaissaient les limites : la litanie des interminables séances de lecture collective à haute voix par exemple.

Ces innovations ont malheureusement conduit parfois les cadres de l'Éducation nationale et les formateurs des Écoles normales d'instituteurs à minimiser l'importance de l'apprentissage du déchiffrage et les efforts à consentir pour obtenir son automatisation. Le temps à consacrer à cet enseignement a parfois été sous-estimé : l'intérêt porté à la langue et à la culture écrite faisait alors sacrifier l'apprentissage de savoir-faire jugés moins nobles. Par la suite, un nouveau dosage du temps didactique a supplanté l'ancien... mais a créé un nouveau déséquilibre.



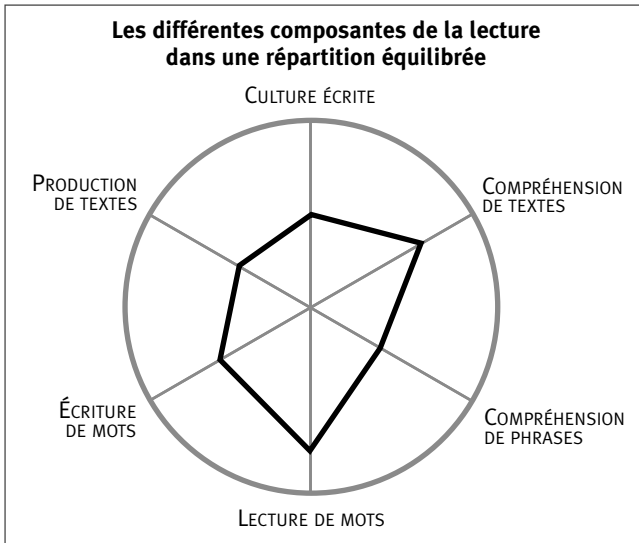
En d'autres termes, les critiques des pratiques anciennes, le plus souvent fondées, ont entraîné des modifications qui se sont parfois révélées excessives, voire pernicieuses. Ainsi, certains, croyant que le déchiffrage laborieux qui caractérise les mauvais lecteurs est la conséquence de l'enseignement du B-A-BA, ont proposé de supprimer purement et simplement celui-ci.

D'autres, considérant à juste titre que la lecture à haute voix n'est ni la seule, ni la meilleure technique d'enseignement et d'évaluation de la lecture, ont suggéré son éradication. D'autres encore, constatant l'indigence des lectures offertes dans les manuels, ont conseillé de se passer desdits manuels.

Ces excès ont été progressivement corrigés, notamment dans les textes officiels de 1995. Tout le monde s'accorde aujourd'hui pour reconnaître qu'il n'existe aucun antagonisme entre le déchiffrage et la compréhension : l'un est la condition de l'autre, condition nécessaire mais non suffisante. La lecture à haute voix a été revalorisée. L'édition scolaire a beaucoup évolué. Elle offre aujourd'hui une grande variété de manuels qui, pour la plupart, échappent aux critiques des années 1970 : l'enseignement du code y tient une place tout à fait conséquente ; les textes choisis sont assez complexes pour permettre un véritable enseignement de la compréhension et assez intéressants sur le plan symbolique, imaginaire et culturel pour initier des enfants de six à huit ans à la lecture.

Il serait donc inutile et dangereux, en réaction aux outrances passées (et au prix d'une amplification caricaturale de dérives ponctuelles), de vouloir redresser brutalement la barre en survalorisant une seule composante didactique, le déchiffrage. Les programmes eux-mêmes suggèrent un point d'équilibre qui accorde la part belle à l'hémisphère sud de notre planisphère didactique sans négliger le nord !

La répartition du temps figurée sur le schéma ci-contre n'a qu'une valeur indicative : rappelons que, jusqu'à pré-



sent, aucune étude n'a exploré la question des meilleurs dosages temporels. Le problème qu'ils posent reste donc entier ; et la nécessité de ne laisser aucune composante dans l'oubli ne signifie pas qu'il faille leur donner le même poids tout au long du cycle 2.

Les ouvrages proposés pour la formation initiale et continue des maîtres dressent l'inventaire des activités connues pour former de bons lecteurs. Il est facile d'ajouter ces activités et de les placer aux six coins de notre mappemonde didactique ; mais le temps scolaire n'est pas illimité et il convient de sélectionner celles d'entre elles qui constituent le « noyau dur » des apprentissages à un moment donné.

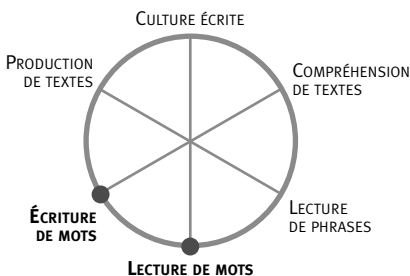
Si enseigner c'est choisir, dans le cas de l'apprentissage de la lecture choisir c'est d'abord savoir renoncer, au moins dans un premier temps.

Les enseignants sont invités à le faire selon leurs propres sensibilité et intelligence pédagogiques, avec l'aide des documents officiels d'accompagnement des

programmes<sup>4</sup>. Pour cela, ils sont conduits à distinguer les activités qui peuvent être réalisées simultanément, à la même période de l'année, de celles qui doivent se succéder selon un ordre préétabli : l'étude du code graphophonémique, par exemple (voir le chapitre 2).

# APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE DES MOTS

Apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens. Par exemple : « Le Petit Chaperon rouge s'attarde en chemin pendant que le loup court chez la grand-mère. » Pour comprendre cet énoncé, les enfants doivent décoder chacun des mots et les conserver en mémoire assez longtemps pour les associer aux mots suivants à l'intérieur d'un bloc de sens (par exemple, se représenter mentalement le déplacement du Petit Chaperon rouge, puis celui du loup et relier les deux). Cela n'est possible que s'ils ne consacrent pas toute leur attention au déchiffrage. Rendre l'identification des mots suffisamment rapide et efficace constitue donc le but premier de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire.



## ► Identifier un mot écrit

Nous reprendrons ici la terminologie officielle (celle des programmes de l'école élémentaire) : nous parlerons donc d'**identification** pour désigner le processus par lequel un lecteur associe un mot écrit qu'il a sous les yeux (par exemple, « loup ») à une signification (l'animal féroce des contes pour enfants).



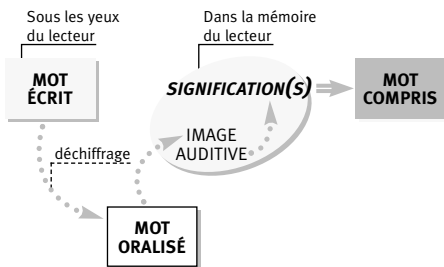
Les programmes de l'école élémentaire rappellent qu'il y a deux manières d'arriver à ce résultat, le déchiffrage et la reconnaissance orthographique (ou lecture courante) : « *L'apprenti lecteur doit apprendre à se servir efficacement de l'une et de l'autre. Elles se consolident mutuellement par leur utilisation fréquente et sont renforcées par toutes les activités d'écriture.* »

De quoi s'agit-il et comment les apprend-on ?

### Le déchiffrage<sup>1</sup>

Tirant parti du caractère alphabétique de notre langue<sup>2</sup>, le lecteur peut essayer de convertir le mot écrit en un mot oral : s'il sait parler la langue qu'il lit, il y a de fortes chances pour qu'il en saisisse le sens. Encore faut-il qu'il ne s'agisse pas d'un terme rare : n'importe quel enfant francophone de six

ans saura ce que veut dire « loup » ; mais la signification de « glume » (enveloppe des fleurs de graminées) lui échappera probablement... autant qu'à la plupart des adultes bons lecteurs.



Déchiffrer ne suffit donc pas si l'on ne possède pas, en mémoire, une signification associée à l'image acoustique du mot.

Pour parvenir à déchiffrer, c'est-à-dire à convertir un mot écrit en un mot oral, le lecteur doit identifier les lettres

1. Les programmes et les scientifiques parlent aussi « d'identification des mots par la voie indirecte ».

2. Le principe alphabétique gouverne le codage de la langue écrite en français : des lettres ou des groupes de lettres (graphèmes) représentent les unités distinctives de la langue orale (phonèmes) assemblées en syllabes.

L'enfant découvre progressivement ce principe à l'école maternelle lors d'activités d'écriture au cours desquelles il cherche à segmenter le langage oral en petites unités (syllabes puis phonèmes) pour leur faire correspondre des lettres qu'il apprend à tracer.

qui composent ce mot, les mettre en correspondance avec les sons élémentaires du langage (phonèmes), puis combiner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot.

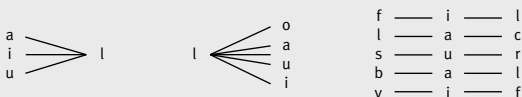
Pour apprendre à déchiffrer, l'élève doit mémoriser les relations entre graphèmes et phonèmes et savoir les utiliser. La circulaire du 3 janvier 2006 rappelle qu'il doit apprendre « à assembler des lettres pour constituer des

syllabes prononçables puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà une image auditive en mémoire ». Les phonèmes, en effet, ne sont prononçables qu'au sein de la syllabe qui est l'unité d'articulation. C'est pourquoi il est important d'enseigner aux enfants à « coller les sons », c'est-à-dire à fusionner les phonèmes pour constituer des syllabes prononçables, et à « coller les syllabes » pour former des mots reconnaissables. Les programmes de 2002 attireraient déjà l'attention des maîtres sur le fait que, pour un apprenti lecteur, la principale difficulté réside dans l'assemblage de la syllabe à partir des phonèmes qui la constituent : « *Le passage de [tæ] et [i] à [ti] [« TEU et I font TI »] est difficile à découvrir sans guidage et nécessite le plus souvent que l'équivalence soit apprise. »*

#### Déchiffrage du mot « petit »

- 1) Identification des lettres, segmentation :  
p-e-t-i-t.
- 2) Conversion des lettres en sons :  
[p] - [ə] - [t] - [i].
- 3) Fusion des sons :  
[pə] - [ti] puis [pəti].

#### Exemple d'exercice visant l'apprentissage de telles équivalences (fusions de phonèmes)



Ce type d'exercice n'est pas réservé aux méthodes syllabiques : la plupart des maîtres proposent des tâches de constitution et de manipulation de syllabes orales et écrites (localisation, permutation de syllabes, fusion de phonèmes, etc.) qui prolongent les entraînements phonologiques

conduits à l'école maternelle. Ils respectent en cela leur cahier des charges qui mentionne depuis plusieurs années la nécessité « *d'exercer les élèves à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles* » et qui note que « *c'est par l'écriture, plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire : production de syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écriture de syllabes sous dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes [...]* ».

La circulaire du 3 janvier ne fait que redire la même chose, mais ne laisse plus le choix aux enseignants qui répugnaient encore à proposer des exercices portant sur des unités vides de sens : « *la copie et la dictée de syllabes puis de mots sont des exercices nécessaires* ». Ces tâches ne relèvent pas à proprement parler de la lecture mais elles y préparent, comme la musculation contribue à la mise en condition physique des athlètes.

### ► La reconnaissance orthographique<sup>3</sup> (lecture courante)

Lorsque le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, de l'image orthographique d'un mot, il peut l'identifier sans avoir besoin de passer par le déchiffrement. À force de le lire, il le reconnaît instantanément grâce à la perception très rapide des lettres qui le composent. Bref, il lui « saute aux yeux »<sup>4</sup>.

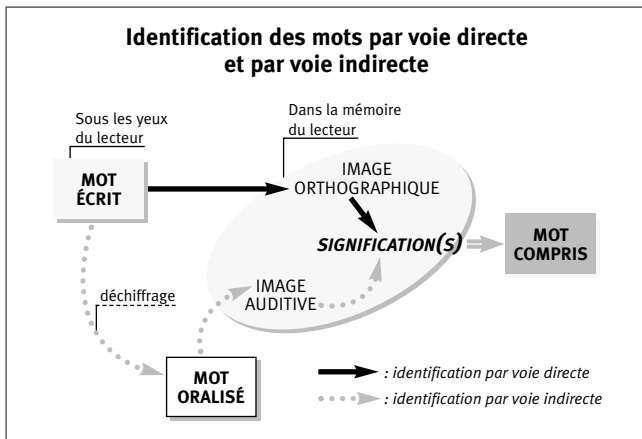
Les programmes insistent sur cette capacité quand ils recommandent « *de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots*<sup>5</sup> ».

À la fin du cycle 2 (fin du CE1), les élèves devraient donc parvenir à une lecture courante des textes composés de mots familiers : le plus grand nombre de ces mots devrait pouvoir être identifié par la voie directe, c'est-à-dire *via* une reconnaissance orthographique (→), sans nécessiter le recours au déchiffrement (•••→).

3. Les programmes et les scientifiques parlent aussi « d'identification des mots par la voie directe ».

4. Les recherches de psychologie cognitive montrent d'ailleurs qu'il « ne peut pas s'empêcher de le comprendre » : le processus devient automatique, c'est-à-dire très rapide, non conscient et irrépressible.

5. Chapitre 2.7 ajouté aux programmes en mars 2006.



Comment l'apprenti lecteur parvient-il à une reconnaissance orthographique des mots (lecture courante) ? De deux manières :

– soit en apprenant d'abord à les déchiffrer et en répétant l'opération jusqu'à ce qu'elle devienne inutile. Ainsi, quand un enfant de six ans aura décodé dix fois le mot « renard », il le reconnaîtra sans plus avoir besoin de le découper en syllabes. Ou alors il le segmentera si vite que la césure ne sera plus perceptible par l'adulte qui l'écoute. Si, de surcroît, il en a profité pour mémoriser la syllabe écrite « re » et l'associer à la syllabe orale [rə], il n'aura plus besoin de recourir ni à la décomposition lettre par lettre, ni à la conversion graphophonémique, ni à la fusion de phonèmes ([r] + [ə] = [rə]) pour lire le début du mot « regarde » ;

– soit en mémorisant directement l'orthographe d'un mot, parfois même sans savoir le déchiffrer. Par exemple, les enfants reconnaissent leur prénom bien avant de connaître la valeur sonore des lettres qui le composent ; surtout s'ils ont appris à l'écrire lettre à lettre. Comme l'indiquent les programmes : « *Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit.* »

En d'autres termes, si un enfant lit un mot sans le déchiffrer (au moins en apparence), cela ne signifie pas nécessairement que le maître emploie sournoisement la méthode globale ! Il est bien plus probable qu'il recourt à deux stratégies pédagogiques complémentaires :

– l'enseignement du **déchiffrage** (nous allons y revenir) ;

– l'enseignement de procédures permettant la mémorisation de **mots entiers**, comme l'exigent les programmes<sup>6</sup> de l'école élémentaire et maternelle. Les mots choisis par les enseignants sont peu nombreux. Il s'agit généralement de mots fréquents, rarement déchiffrables au début de l'année (compte tenu du peu de lettres et de phonèmes étudiés), mais dont la classe a très tôt besoin pour pouvoir aborder des textes chargés de sens : des mots outils (dans, avec, un, une, des...), les prénoms des élèves, le nom de personnages d'albums ou de manuels, les jours de la semaine, peut-être quelques verbes ou auxiliaires précieux (est, ont, sont), etc.

Outre la possibilité de donner à lire aux élèves des phrases et des textes cohérents (difficile pour les auteurs de manuels de construire des textes sans mots outils !), la mémorisation d'un petit stock de mots entiers facilite les recherches d'analogies qui sont à la base du processus d'analyse. C'est parce que les enfants savent lire « maman » et « Marie » qu'ils peuvent commencer à faire des hypothèses sur les similitudes auditives et visuelles de ces deux mots et découvrir ainsi, avec l'aide de leur enseignant, la syllabe « ma » qu'ils décomposeront ensuite en deux éléments.

---

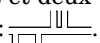
6. Les polémistes ont donc eu tort, cet hiver, d'appeler « semi-globales », pour mieux les disqualifier, les pratiques des maîtres qui appliquent les programmes dans lesquels on peut lire que : « Les mots dont la forme orthographique est mémorisée en premier lieu sont bien sûr ceux qui sont le plus fréquemment rencontrés. Il convient que ce soient aussi les plus fréquents de la langue, pour l'essentiel des mots outils, et pas seulement ceux qui ont fait l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe. »

## ► Mémoriser des mots entiers : le grand malentendu

Contrairement à une idée reçue, l'appréhension de mots entiers préconisée par les programmes ne doit pas être qualifiée de « globale » car elle repose, comme nous venons de le montrer, sur une décomposition et une mémorisation du mot lettre à lettre. Essayons d'être encore plus précis et plus concrets pour lever tout malentendu.

Depuis 2002, les programmes décrivent les procédures d'identification automatique des mots : « *Le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent.* » Rappelons que, lorsque les élèves ne déchiffrent pas un mot mais le reconnaissent, ils identifient une **suite ordonnée de lettres** ; et c'est précisément ce que l'on appelle une reconnaissance orthographique.

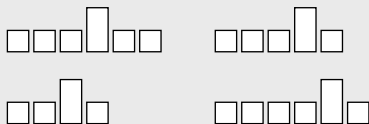
L'exercice des « silhouettes » (voir l'exemple ci-dessous) dont on se sert souvent à l'école maternelle et, rarement, au début du cours préparatoire n'a donc pas trait à la lecture. Il vise seulement à stimuler les capacités de discrimination et de comparaison visuelle : pour localiser la bonne silhouette, les enfants peuvent, par exemple, compter le nombre de lettres qui précèdent et suivent le **d** de « monde ».

Cet exercice stimulant, tant décrié, n'a rien de dangereux, à condition bien sûr que les maîtres n'en abusent pas et ne laissent pas croire à leurs élèves que c'est comme ça qu'on apprend à lire. En effet, on n'apprend pas à reconnaître le mot *papillon* en remarquant que « c'est un mot long avec deux pattes au début et deux boucles à la fin » ni en mémorisant sa silhouette : .

Notons d'ailleurs que cette silhouette change radicalement quand on passe de l'écriture cursive à l'écriture

Retrouve la bonne silhouette (entoure-la).

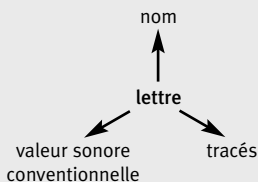
monde



scripte et des minuscules aux majuscules : le PAPILLON n'a plus de pattes qui touchent par terre ni de boucles qui s'envolent vers le ciel ! Ni hampes ni jambages !

Aussi les enseignants ne demandent-ils jamais à leurs élèves de retenir ces silhouettes ou toute autre photographie de l'« allure » des mots. Au cours préparatoire, ils leur demandent, répétons-le, de mémoriser la suite des lettres qui composent lesdits mots. Bref d'apprendre que « monde » s'écrit M-O-N-D-E et papillon P-A-P-I-L-L-O-N. Ce qui implique, bien sûr, que les élèves sachent le nom des lettres et qu'ils sachent les écrire.

Dès l'école maternelle, les élèves apprennent qu'une lettre a toujours trois facettes : elle a un nom (« elle s'appelle T », par exemple), elle a une valeur sonore (« le plus souvent, elle fait le son [tœ] ») et elle peut s'écrire t ou T (ils apprennent à la tracer et à décrire les gestes à effectuer pour réaliser correctement ces tracés).



De peur que les enseignants n'aient mal lu les programmes de 2002, le ministre de Robien écrit, dans la circulaire de janvier 2006 déjà citée : « L'automatisation de la reconnaissance des mots ne saurait résulter d'une mise en mémoire photographique de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture. J'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire

des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture. »

Pouvons-nous suggérer, à notre tour, un slogan pour la rentrée prochaine ?



### ► Cherchez l'erreur !

Il nous faut à présent revenir sur les causes du malentendu puisque, en toute objectivité, il existe depuis une dizaine d'années malgré les recommandations officielles succes-

sives. La première explication est à chercher du côté des traces laissées dans la mémoire professionnelle des enseignants par les injonctions officielles des années 1980 quand les thèses idéovisuelles de Foucambert étaient relayées par l'Institution scolaire (voir le chapitre 1). Mais cette explication est insuffisante car elle néglige une réflexion sur la manière dont les enseignants conçoivent la mémoire. Ainsi, notre connaissance des pratiques pédagogiques nous incite à penser que l'origine de la confusion photographique / orthographique est moins à chercher dans l'amalgame entre les mots et les images (même s'il est exact que les jeunes enfants reconnaissent *Coca-Cola* grâce au logo écrit en blanc sur fond rouge) que dans le manque de précision du guidage que réalisent certains maîtres.

Il semble, en effet, que nombre d'activités proposées aux élèves de l'école maternelle ne demandent qu'un traitement trop partiel des mots qu'ils ont à reconnaître. Souvent, il leur suffit, pour réussir la tâche proposée par l'enseignant, de retrouver un modèle dans une liste fermée : il s'agit, par exemple, de découvrir son prénom dans la liste des prénoms de la classe ou de choisir l'étiquette du « bon » jour dans la boîte qui contient le nom de tous les jours de la semaine.

Pour exécuter ces travaux, les enfants peuvent se contenter de quelques indices et parvenir sans difficulté à repérer le mot recherché. Ainsi Kévin n'aura aucun mal à repérer son prénom qui est le seul à commencer par un K. Malika, quant à elle, prendra soin de ne pas confondre le sien avec celui de Matthieu : elle partira du « Ma » initial et tiendra compte pour se déterminer du « a » final. En l'occurrence, les élèves n'ont pas besoin de traiter de manière exhaustive, lettre à lettre, les mots à retrouver : ceux-ci ne seront donc pas mémorisés avec précision, ni de manière fiable et on constate que, dès que la possibilité de recourir à la liste pour comparer les mots disparaît, les élèves échouent et oublient tout, ou presque. C'est normal.

Les maîtres qui postulent qu'il suffit de faire « voir » les mots pour que les enfants s'en souviennent se trompent.

Un élève peut avoir regardé cinquante fois le mot « mardi » et ne pas réussir à le reconnaître dans un texte si on ne lui a pas appris à le mémoriser.

La technique la plus efficace dans ce type d'apprentissage consiste à faire décrire lettre à lettre, pour l'encoder, un modèle donné que l'on soustrait ensuite au regard de l'enfant. Pour la mettre en œuvre, le dispositif recto / verso s'avère particulièrement efficace : d'un côté, on écrit le modèle, de l'autre, les cibles (les mots à comparer). Les élèves se rendent vite compte que, s'ils veulent faire ce qu'on attend d'eux (retrouver les cibles identiques au modèle) sans avoir à retourner leur feuille, ils doivent mémoriser la suite des lettres, dans l'ordre. Les maîtres qui optent pour ce dispositif aident les élèves à opérer cet encodage en s'assurant qu'ils connaissent bien le nom de toutes les lettres et parviennent à retenir leur enchaînement. Ils leur montrent ensuite comment procéder pour comparer efficacement le modèle et les cibles : il ne faut pas se contenter de traiter un indice mais explorer systématiquement la suite des

lettres, jusqu'au bout. C'est seulement après cette préparation qu'ils les laissent travailler seuls.

On constate que, si on laisse le modèle et les cibles conjointement présents – c'est le cas dans la plupart des manuels de CP (voir l'exemple ci-dessous) –, les élèves n'ont aucun effort de mise en mémoire à faire : la tâche se réduit alors à une pure activité de discrimination visuelle et il y a peu de chance que le mot soit effectivement mémorisé.

Recto	Verso
mardi	matin jeudi mardi mehdi marteau vendredi marlon madi martin hardi

Dans chaque ligne, entoure les mots identiques au mot-étiquette :

<b>crabe</b>	robe	crabe	plage	crabe	table	chat
<b>plage</b>	plage	page	plonge	plage	palmes	plage
<b>île</b>	il	île	lit	lui	il	allô

(Extrait de *Crocolivre*, fichier de l'élève, Nathan)

## ► Un second malentendu : lecture et devinette

« *L'identification des mots n'a rien à voir avec une devinette* » (circulaire du 3 janvier 2006). Cette formule de bon sens signifie que, pour lire une phrase ou un texte, il faut identifier chaque mot écrit. Le travail des enseignants consiste donc d'abord à faire comprendre à **tous** leurs élèves la nature même de l'acte de lecture, en les aidant, par exemple, à distinguer des activités fort différentes : lire et réciter, lire et inventer, lire et oraliser, lire et raconter...

Toutefois, là encore, que les parents se rassurent : ce n'est pas parce qu'un enfant « récite » le texte de sa lecture qu'il est pour cela victime de la méthode globale ! C'est peut-être tout simplement qu'à force de relire les mêmes phrases en classe, il a fini par les savoir par cœur. Il suffit dans ce cas de procéder à quelques modifications (ajouter des mots, en enlever, demander à l'enfant de pointer du doigt les mots qu'il oralise, etc.) pour l'obliger à reprendre le contrôle de son activité (voir le chapitre 4).

La « devinette » ministérielle a parfois été interprétée comme un retour de la prescription vers les antiques formules syllabiques, dans la mesure où celles-ci, pour éviter toute approximation et toute déduction hâtive tirée du contexte (assimilées ici à des devinettes), ne proposent aux élèves que des textes entièrement déchiffrables.

Prenons un exemple : à quoi ressemblerait le récit d'une partie de pêche si les auteurs du manuel se donnaient pour exigence, en respectant les principes fondateurs d'une méthode syllabique, de rédiger un texte 100 % déchiffrable par les élèves après deux mois d'enseignement au CP ?

### ► Une partie de pêche 100 % déchiffrable ?

Comme la méthode syllabique débute en posant comme vraie l'équivalence entre une lettre et un son (« la lettre T fait TEU [tœ] et le son TEU [tœ] s'écrit T »), les auteurs ne devraient utiliser que des mots respectant ce principe. À ce propos, rappelons que l'équivalence lettre-son, incor-

recte en français, n'est pas remise en cause avant le deuxième trimestre dans les méthodes syllabiques dont le principe est d'aller du simple au complexe, même si le simple est faux.

Ainsi, puisqu'on a appris aux élèves, dès les premiers jours de l'année, que « la lettre O fait le son [o] », (et qu'on a volontairement omis de leur dire que les choses sont en réalité beaucoup plus compliquées), le texte ne pourrait en aucun cas inclure de contre-exemples. Par conséquent :

– aucun mot ne comporterait les graphèmes AU ou EAU pour transcrire le phonème [o]. Donc pas de bateau, ni d'eau dans cette partie de pêche ;

– aucun mot ne comporterait de lettre O qui ne fasse pas [o] : ni OI, ni ON, ni OU et surtout pas de poisson dans cette partie de pêche ! On préférerait pêcher « la loche » ou « la pédale de vélo ».

Dans la mesure où une méthode syllabique exclut toute utilisation de mots que les enfants ne savent pas déchiffrer, les auteurs du texte devraient également se priver :

– des mots-outils qui ne sont pas encore déchiffrables, même s'agissant des plus courants dans la syntaxe élémentaire ; impossible d'utiliser « et », « dans » ou « un » parce que le U n'y fait pas « U » [y], que le T n'y fait pas « TEU » [tœ] et que le S ne fait rien du tout ;

– des mots irréguliers, même très fréquents ; le texte exclurait, par exemple, l'emploi du verbe être au présent car la graphie « est » serait jugée prématurée.

Bref, les mots rares mais réguliers et dont les correspondances graphèmes-phonèmes auraient toutes été enseignées seraient préférés aux mots fréquents mais irréguliers ou dont les correspondances graphèmes-phonèmes n'auraient pas encore été vues. Les principes que nous venons d'énoncer peuvent sembler trop rigides et notre description caricaturale : il s'agit malheureusement d'un exemple bien réel, emprunté à un manuel appliquant strictement les principes de la méthode syllabique.

## A la rivière

Le père de Léo va à la pêche.

Léo le suit à la rivière.

Le père a pêché une loche.

Faro la hume,

puis il jappe ;

la loche ne parle pas !

Il la lèche ;

alors Léo la chasse.

Faro part ; il va sur la rive.

Il pêche lui-même...

... une pédale de vélo !

Il la mord.

Il la donne à Léo,

puis il se sèche.

(Extrait de *Lire avec Léo et Léa*, Belin, p. 31)

Dire que les médias ont laissé entendre que cette méthode allait être imposée à tous les instituteurs de France ! Comment croire qu'un pays prompt à se mobiliser contre toute forme de maltraitance envers les enfants aurait pu y consentir ?

Fort heureusement, l'arrêté du 24 mars 2006 a coupé court à la rumeur. Les méthodes que Jacques David décrit comme « marquées par l'inanité de leurs textes, souvent réduits à quelques phrases improbables, et le caractère désuet ou passéiste de leur vocabulaire<sup>7</sup> » n'y sont pas préconisées.

## ► Un bazar indéchiffrable ?

Il est facile de railler les manuels qui engagent les élèves dans un apprentissage laborieux et peu avenant mais il n'est pas aisé de construire des alternatives totalement satisfaisantes.

7. Jacques David, rédacteur en chef de la revue *Français aujourd'hui* et membre de l'Observatoire national de la lecture.

Les maîtres savent combien il est délicat de choisir des textes qui se prêtent à la fois à l'étude du déchiffrage (code) et à l'enseignement de la compréhension, simples sans être simplistes, progressifs sans être ennuyeux. Ils savent aussi qu'en voulant éviter l'inanité des récits « 100 % déchiffrables », on arrive parfois à des textes que les élèves sont incapables de déchiffrer seuls.

Prenons, une fois encore, le risque d'un exemple. Le deuxième album du manuel *Ribambelle* (édité par Hatier), intitulé *Quel bazar chez Zoé !*, plaît beaucoup aux enfants et constitue un excellent support pour une pédagogie de la compréhension (voir le chapitre 3). En revanche, il déroute souvent les parents d'élèves qui découvrent la première page du texte, en même temps que d'autres découvrent, chez l'orthophoniste, la partie de pêche de *Léo et Léa*.

Cette semaine dans ma maison,  
il s'est passé des tas de choses  
étranges, extraordinaires.  
C'est étrange, c'est bizarre,  
quel bazar !

(Extrait de *Ribambelle*, Hatier)

Même s'il est court, ce début de texte pose, on le devine, de nombreux problèmes d'identification de mots et les parents se demandent parfois comment aider leur enfant à le relire. Habituellement, l'enseignant propose de distinguer les mots dont le déchiffrage est possible car les relations graphèmes-phonèmes ont été enseignées (par exemple passé, tas, chose), ceux qui peuvent être traités par analogie (bazar, bizarre), ceux qui ont déjà été mémorisés orthographiquement (maison, c'est, des) et ceux qu'on doit lire aux enfants car ils ne sont pas encore à leur portée (quel, semaine, extraordinaire...). Il peut aussi suggérer que l'enfant ne relise que des mots isolés, soigneusement choisis pour l'enseignement du code, la lecture du texte intégral étant réservé au travail de classe.

D'autres réponses sont encore possibles qui dépendent des choix didactiques réalisés, en amont, par les instituteurs et professeurs des écoles, et que nous allons essayer d'expliquer en nous efforçant de cerner les compromis auxquels ils doivent arriver pour concilier des exigences parfois contradictoires.

## ► Planifier l'étude du code : quels compromis ?

Enseigner c'est prévoir. Comme les autres disciplines, l'enseignement de la lecture nécessite une planification de ses diverses composantes, en particulier de l'étude du code. Sa présentation en début d'année (même si elle peut être ultérieurement réaménagée en fonction du rythme d'apprentissage des élèves) rassure les familles. À juste titre.

Quels sont les critères pris en compte par les enseignants pour élaborer ou choisir leur « **progression** », nom couramment donné à la trace écrite de cette activité ? Nous en avons dénombré sept que nous allons passer en revue.

### Code et combinatoire : deux termes souvent utilisés par les enseignants

L'étude du code est celle de la transcription des phonèmes en graphèmes. Le code, de son vrai nom « système de correspondances graphophonémiques », doit être distingué de la combinatoire, activité qui consiste à associer les lettres entre elles pour constituer des syllabes puis des mots.

## ► 1<sup>er</sup> critère : les unités linguistiques

### Faut-il partir de l'étude du phonème ou de celle du graphème ?

Nous avons dit plus haut que les méthodes syllabiques débutaient par une étude des lettres qu'elles assimilaient à leur valeur sonore conventionnelle. C'est le cas de la très médiatique *Planète des alphas*, sponsorisée par France 2 au printemps dernier, qui propose une planification en trois étapes : **1**) Étude des graphèmes « élémentaires » : une lettre = un phonème. **2**) Étude des graphèmes « complexes », les digraphes (associations de deux ou trois lettres) : ou, an,

on, in, eu, oi, gn et oin. **3**) Étude des différentes orthographe d'un même phonème (o, au, eau pour [o]) et des règles positionnelles (les lettres se prononcent différemment selon les lettres qui les suivent : c, g et s par exemple). On connaît la conséquence d'un tel choix sur les textes proposés aux élèves, au moins au premier trimestre, qui ressemblent tous, peu ou prou, à une partie de pêche à la loche. Mais on doit aussi admettre que les maîtres qui appliquent les principes d'une approche syllabique apportent un soin particulier à enseigner la combinatoire et à guider la fusion phonémique trop souvent négligée dans d'autres méthodes.

Venons-en à présent à la grande majorité des manuels actuellement vendus en France et à leurs caractéristiques. Tous proposent une planification fondée sur l'étude successive des différents phonèmes et de leurs correspondants graphémiques. Ils combinent enseignement du code, compréhension de textes, culture écrite et production de textes (dans des proportions variables, il est vrai). En cela, ils se réfèrent à des méthodes intégratives à **dominante phonémique**. Le terme est assez barbare et peu médiatique, mais il a le mérite de rendre assez bien compte de la complexité des objectifs poursuivis dans l'apprentissage du savoir lire.

**Le scénario le plus usuel d'une séquence pédagogique qui vise l'étude du code** est à peu de choses près le suivant. Une première phase orale dans laquelle l'enseignant propose plusieurs mots comportant le phonème étudié et cherche à le faire identifier par les élèves. Par exemple, il énonce (sans les écrire) les mots souris, mouton, poule, poussin, ours, hibou pour amener ses élèves à déduire que la leçon du jour va porter « sur le son OU » (le phonème [u]).

Au cours de la seconde phase, toujours orale, l'enseignant invite ses élèves à localiser ledit phonème dans différents mots qu'il prononce lui-même ou qui sont représentés par des dessins (voir l'exemple p. 36).

Puis il propose une activité d'écriture de mots : il aide les élèves à encoder (ou à écrire) les phonèmes d'un mot

donné (par exemple [u], [r], [s]), l'un après l'autre. L'écriture du mot « ours » est accompagnée d'un commentaire tel que : « La lettre S fait le son [s]. » L'enseignant donne également des indications sur « les lettres qu'on n'entend pas », par exemple le H de hibou.

Il énonce l'apprentissage du jour : « Le son [u] s'écrit OU. » Ce graphème composé de deux lettres indissociables est parfois nommé « un mariage<sup>8</sup> ».

Il fait réaliser un exercice : le plus souvent, les élèves doivent copier individuellement les mots écrits au tableau.

Enfin, il propose une tâche dite de transfert qui permet d'exercer les connaissances nouvellement acquises ; par exemple, les élèves reçoivent une fiche comptant une vingtaine de dessins : ils doivent entourer tous ceux dont le nom comporte le son [u].

Une fois encore, on peut constater que les manipulations de syllabes, vivement recommandées par la circulaire de janvier, ne sont pas l'apanage des méthodes syllabiques. Mieux, il semble que l'attention portée à l'analyse phonologique soit beaucoup plus forte dans les classes qui adoptent une approche phonémique. Notre constat rejoint celui dressé par l'Inspection générale de l'Éducation nationale et l'Observatoire national de la lecture qui avaient essayé, en vain, d'attirer l'attention du ministre en 2005 : *« L'opposition entre globale et syllabique est dépassée. Le véritable enjeu actuel est ailleurs. Les méthodes de lecture syllabiques traditionnelles qui partent de l'idée que p + a = pa est le point de départ de l'apprentissage de la lecture ne peuvent être retenues en l'état. Elles omettent en effet tout le processus qui conduit l'enfant à pouvoir analyser la parole en unités élémentaires. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, les élèves doivent préalablement avoir pris conscience que la parole peut être segmentée en unités (mots, syllabes, phonèmes) et*

8. Il n'est pas rare que les enseignants fassent expliciter les correspondances graphophonémiques aux enfants. Ainsi, pour OURS, chacune des deux lettres O et U est marquée d'un point bleu pour indiquer qu'elle ne porte pas sa valeur sonore conventionnelle : « un O qui ne fait pas [o], un U qui ne fait pas [y] », reprennent en chœur tous les élèves. Le « mariage » du [u] est symbolisé par un cercle qui enserme les deux lettres O et U. (Le point est rouge si la lettre porte sa valeur sonore conventionnelle : ici R et S. Une croix signale une lettre muette.)

## Comment aider un élève qui n'entend pas OU dans « mouton » ?

Observons une enseignante chevronnée lors d'une séquence réalisée en novembre (CP).

Au départ, elle trace au tableau des segments de droite pour représenter des mots oraux incluant le phonème [u] : souris, mouton, poule, poussin, ours, hibou.

Un élève, appelé au tableau, ne parvient pas à localiser ce phonème dans le mot [mutɔ̃] (mouton).

La maîtresse lui demande de répéter lentement « mouton » puis de le segmenter en syllabes. Elle dessine alors deux arcs de cercle horizontaux sous le segment représentant le mot. Elle répète encore ce mot en accentuant la segmentation syllabique et en prolongeant les deux sons voyelles : [u], [ɔ̃] (OU, ON).


Elle incite l'élève à désigner les arcs successifs, de gauche à droite, au fur et à mesure qu'elle prononce les syllabes. Puis elle l'interroge : « Dans quelle syllabe entends-tu le son [u] ? Lorsque je dis [mu] ? Ou quand je dis [tɔ̃] ? » Elle valide sa réponse et lui demande dans quelle position se trouve la syllabe [mu]. « C'est la première » répond-il à juste titre.


La maîtresse centre alors l'attention de l'élève sur la seule première syllabe, la répète et lui demande si on entend le son [u] au début ou à la fin de cette syllabe. L'élève répète la syllabe en accentuant le phonème [u] et déclare : « à la fin. » La maîtresse valide et demande à l'élève de représenter graphiquement la solution en traçant un point dans la partie droite du premier arc.





En résumé, l'institutrice découpe la tâche en deux sous-tâches et guide étroitement l'activité de l'élève : elle l'aide d'abord à repérer la syllabe qui comporte le phonème puis à localiser ce dernier dans la syllabe. L'efficacité de son aide repose sur la décomposition des différentes opérations impliquées dans la tâche, sur leur verbalisation au fur et à mesure de leur réalisation et sur la représentation graphique des unités manipulées.

Remarque : il existe beaucoup de systèmes de notation qui aident à représenter la localisation des sons. Dans le tableau ci-dessous, nous en rapportons quatre qui sont le plus utilisés dans des classes de CP (l'exemple traité est toujours le mot « mouton »).

 1. Certains enseignants demandent aux élèves s'ils « entendent OU au début, à la fin ou à l'intérieur du mot ». Autrement dit s'il s'agit du premier, du dernier ou de n'importe quel autre phonème (ici OU est « à l'intérieur », représenté par point sous le segment qui figure le mot)

 2. D'autres leur demandent dans quelle syllabe ils entendent OU (ici le premier des deux carrés qui représentent les syllabes).

 3. D'autres procèdent de la même manière mais représentent les syllabes par des arcs tracés sous le segment qui représente le mot. La première syllabe qui contient OU est coloriée.

 4. D'autres enfin utilisent un double système : ils représentent les syllabes (arcs) et les phonèmes (points) qui les constituent. OU est donc localisé à la fin de la première syllabe (point).

que les plus petites de ces unités (phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes).<sup>9</sup> »

En classe, cette prise de conscience passe par plusieurs activités de manipulations phonologiques (syllabe, attaque, rime et phonème), mais aussi, et surtout, par de nombreuses « résolutions de problèmes orthographiques ». Ces activités d'encodage guidé de la forme orale des mots, phonème par phonème ou syllabe par syllabe, jouent un rôle essentiel pour les élèves qui sont encore loin d'avoir compris le principe alphabétique.

## ► 2<sup>e</sup> critère : la temporalité

### À quel rythme faut-il étudier les relations phonèmes-graphèmes ?

Les enseignants qui appliquent les principes d'une approche syllabique stricte ne conduisent pas l'étude des phonèmes en tant que telle mais se consacrent à celle de la valeur sonore des lettres. Le rythme adopté est très soutenu. En moyenne, au premier trimestre, deux graphies différentes sont apprises chaque semaine pour arriver au plus vite à un maximum de combinaisons possibles et augmenter le nombre de mots théoriquement déchiffrables (en tout cas par les élèves qui réussissent à suivre le rythme imposé par le manuel). Voici, par exemple, la liste des graphies proposées par *Lire avec Léo et Léa* (Belin) au premier trimestre : a – o – é – l ; i – v ; f – m – u ; ch – s ; e – r – ui ; p ; o ; d – y ; j ; é – è ; t ; un – et ; c ; b ; z ; est – es ; h (muet) ; le – ne – de – je – me – te – se.

À l'autre extrémité du paysage pédagogique français, d'autres enseignants ne planifient pas l'étude du code (il en va de même dans certains manuels comme *4 saisons pour lire*, éditions Magnard). Ils ne formalisent les découvertes enfantines que progressivement, en prenant essentiellement appui sur les activités d'écriture.

Entre les deux extrémités, la grande majorité des enseignants ont recours aux progressions phonémiques proposées dans les manuels. L'examen des plus utilisés

9. « L'Apprentissage de la lecture à l'école primaire », Inspection générale de l'Éducation nationale et Observatoire national de la lecture, rapport n° 2005-123, novembre 2005.

permet d'observer que le rythme moyen d'introduction des phonèmes est assez similaire de l'un à l'autre : une quinzaine environ au cours du premier trimestre, soit à peu près un phonème par semaine. On a un exemple dans *Super Gafî* (Nathan) :

[a]	A	[p]	P	[b]	B
[i]	I	[o]	O	[e]	É (é, er, ez)
[l]	L	[ə]	E	[k]	C (c, qu, k)
[y]	U	[m]	M	[o]	AU, EAU
[r]	R	[u]	OU	[v]	V

Certains maîtres choisissent des ouvrages qui proposent un rythme beaucoup plus lent en début d'année. *Mika*, par exemple (Retz), ne fait étudier que cinq phonèmes au cours des douze premières semaines ([i] ; [a] ; [r] ; [l] ; [y]).

Enfin, les enseignants qui travaillent sans manuel mais se réfèrent aux propositions formulées par des équipes<sup>10</sup> de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) conduisent l'étude du code à partir d'albums et n'étudient qu'une dizaine de phonèmes avant Noël : [a] A, a, à, â ; [r] R, r, rr ; [i] I, i, î, Y, y ; [t] T, t, tt ; [m] M, m, mm ; [f] F, f, ff, PH, ph ; [y] U, u, û, eu ; [o] O, o, ô, Au, au, Eau, eau ; [j] Ch, ch, sh ; [n] N, n, nn.

Ce dernier exemple ouvre une autre question : doit-on introduire simultanément les différents graphèmes d'un même phonème (comme c'est le cas ici) ou doit-on agir de manière plus progressive ?





### ► 3<sup>e</sup> critère : la variété graphémique

**Faut-il introduire les différents graphèmes d'un même phonème en même temps ou successivement ? Et doit-on avoir recours à l'alphabet phonétique international ?**

Les réponses apportées à ces deux questions sont très liées et varient sensiblement d'une classe à l'autre.

10. Boussion J., Schöttke M. et Tauveron C., *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*, Paris, Hachette, 1998.

Certains enseignants (généralement ceux qui adoptent le tempo le plus lent) introduisent les principaux graphèmes lors d'une seule séquence d'étude d'un phonème. De ce fait, ils associent immédiatement le phonème O à trois graphèmes : o, au, eau. Le plus souvent, ils utilisent l'alphabet phonétique international par souci de rigueur linguistique et pour faire apparaître aux yeux des enfants la différence de nature entre ce qui s'entend (codé en API) et ce qui se voit (l'orthographe). Ils ont recours à un tableau à double entrée pour symboliser ladite différence :

	 [o]
	un escargot
o	
o	
au	une
au	chaussette
eau	un oiseau
eau	un oiseau

*Aucun enseignant ne demande aux enfants d'apprendre à écrire l'alphabet phonétique international.*

(Extrait de *Mika CP*, cahier de lecture 1, Retz)

Il reste que la majorité des enseignants combinent deux modalités : tantôt ils introduisent les graphèmes principaux en une seule fois (par exemple, é, er, et, ez pour le phonème [e]), tantôt au cours de plusieurs leçons espacées dans le temps (dans certaines classes, par exemple, les graphèmes « au » et « eau » sont présentés un mois après le graphème « o »).

Ce choix, retenu dans de nombreux manuels<sup>11</sup>, est donc intermédiaire entre celui des méthodes syllabiques qui retardent considérablement l'introduction des autres graphèmes et celui des méthodes phonémiques qui introduisent toujours tous les graphèmes à la fois.

11. *Lecture au CP. Guide pour choisir un manuel*, CRDP de Paris, 2004.

Il s'accompagne généralement du refus d'utiliser l'alphabet phonétique international pour ne pas surcharger la mémoire des élèves avec un système de notation superflu. Dans ce cas, le phonème est associé à un graphème principal, statistiquement le plus fréquent (les linguistes parlent d'archigraphème), les autres sont présentés comme « les lettres qui font le même son que... ».

Enfin, certains enseignants ajoutent à leur progression phonémique l'étude de quelques segments de syllabes (ce sont le plus souvent des attaques composées de deux consonnes : gr, tr, cl...) ou de lettres muettes.

#### ► 4<sup>e</sup> critère : l'ordre d'étude des phonèmes

##### **Par quels phonèmes commencer ?**

Tous les enseignants, quelle que soit leur méthode, associent l'étude des voyelles et des consonnes pour que les élèves puissent assez vite combiner les phonèmes et prononcer des syllabes.

Certains, parce qu'ils misent sur l'équivalence lettre/son, ne traitent dans un premier temps que les lettres isolées (a, e, i, o, u) là ou d'autres, pariant sur l'intérêt d'une progression phonémique, introduisent très tôt d'autres « sons voyelles » tout aussi fréquents (É, OU, AN, IN...).

Le choix des consonnes varie aussi selon que les enseignants et les auteurs de manuels privilégient les phonèmes les plus fréquents dans la langue (dans ce cas, on trouvera très tôt les consonnes r, l, t, m, p, etc.) ou préfèrent ceux qui sont les plus faciles à isoler et à manipuler sur le plan phonologique notamment parce qu'ils peuvent être tenus longtemps : V, F, CH... (par exemple : « vvvvva »).

Certains phonèmes répondent évidemment aux deux critères et sont présents dans tous les plans d'étude du premier trimestre (M et R par exemple).

## ► 5<sup>e</sup> critère : la mémorisation

### Comment aider les élèves à fixer en mémoire la relation graphème-phonème ?

Si les maîtres sont très inventifs sur ce sujet, ils oublient parfois d'expliquer aux familles comment ils procèdent. C'est dommage car la procédure utilisée pour mémoriser l'information pourrait être reprise par les parents soucieux d'aider leur enfant.

Pour fixer en mémoire la relation graphème-phonème à l'aide d'une onomatopée par exemple, certains enseignants utilisent des historiettes. « Les deux lettres O et U [présentées ici aux enfants comme deux personnages], se promenaient dans la forêt quand, tout à coup, le loup les surprit. Elles eurent peur et se serrèrent l'une contre l'autre en criant "OU" ! » Racontée, mimée, jouée et répétée des dizaines de fois, cette historiette, doublée d'une écriture et d'une image, symbolisera l'association du graphème « ou » avec le phonème OU [u].

La pratique des historiettes a été récemment reprise par un manuel intitulé *La Planète des alphas* : elle permet en effet à des enfants de cinq ans de mémoriser le bruit de certaines lettres (la lettre R est associée au phonème [r] car l'eau qui sort du robinet fait Rrrrr...). Ce qui évidemment ne règle pas le problème plus complexe de l'assemblage des sons. Le danger est toujours d'isoler une technique et d'en faire une panacée, de se saisir d'un adjuvant et de croire que l'ensemble du processus d'apprentissage s'y trouve.

Dans le même but, mais à l'aide de moyens très différents, d'autres enseignants renforcent la relation lettre/son en l'associant à un geste de rappel (parfois emprunté à la tradition orthophonique lancée par madame Borel Maisonny). Selon les techniques retenues, le geste et le mouvement (la mémoire kinesthésique) viennent faire écho au tracé de la lettre ou à la tension du corps qui accompagnent la prononciation du son.

Dans toutes les classes, on trouve une trace écrite collective et individuelle des relations graphèmes-phonèmes (affichage muraux, cahier des sons, etc.) même si les manières de faire varient : le plus souvent, le phonème est associé à un mot vedette (ou à plusieurs, quand plusieurs graphèmes sont étudiés pour un même phonème). Ces outils, support du travail intellectuel et individuel des élèves, doivent être présentés aux parents afin de faciliter leur tâche d'accompagnement de l'apprentissage (voir le chapitre 4 : « Mais si, tu le connais, c'est le IN de lapin ! »).

### ► 6<sup>e</sup> critère : les supports de lecture

**Quelle proportion de mots déchiffrables doivent comporter les textes ?**

**Comment avoir recours au contexte sans jouer à la devinette ?**

Sur ce point encore, les réponses des enseignants divergent. Les uns, nous l'avons dit, ne proposent que des textes totalement déchiffrables par les élèves<sup>12</sup>.

Dans les approches *synthétiques*, comme dans les *approches phonémiques* les plus strictes, il n'est pas question de supputer, de tâtonner ou d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci : on doit le déchiffrer. Pour éviter aux élèves toute tentation de devinette, on n'hésite pas à le présenter seul, hors contexte, ou dans des textes si peu cohérents que toute anticipation contextuelle serait bien hasardeuse.

Les autres veulent que leurs lectures contiennent une forte quantité de mots déchiffrables (plus de 80 %) mais acceptent qu'on y trouve aussi quelques mots connus (mots outils et mots très familiers, fruits d'une mémorisation orthographique) ou partiellement déchiffrables qu'ils devront aider à décoder.



9

## À la maison



Lis les textes.

Alorie mange à **la** maison.**Elle** a un ami.

C'est Kimamila.



une maison

Manu mange à **la** maison.**IL** a un ami.

C'est Kimamila.

Entoure en bleu les majuscules  
et en rouge les points.

Combien y a-t-il de phrases ? \_\_\_\_\_

La boîte à outils

la - elle - il - à - est - des  
une - un - de - c'est

(Extrait de *Un monde à lire*, cahier-livre 1, Nathan, p. 22)

Notons que les proportions de mots totalement déchiffrables varient d'un manuel à l'autre (de 20 à 80 %) et, dans un même manuel, d'un texte à l'autre. Si les différences entre manuels sont criantes au premier trimestre, elles s'amenuisent au fur et à mesure des progrès dans l'étude du code.

Voici, à titre d'exemple, deux supports utilisés au même moment (au mois d'octobre) pour mettre en scène le phonème [o] dans deux classes voisines utilisant deux manuels distincts.

### Le robot de Pascale

Pascale la géniale a fait un robot.

Qui fait le lit de Pascale ? C'est le robot.

Qui répare les autos et les vélos ? C'est le robot.

Qui parle à Pascale ? C'est le robot.

(Super Gafi, Nathan, manuel de l'élève, p. 26)

### Drôle d'arrosage !

Jules aime s'occuper du potager avec Max.

– On va arroser les poireaux et les haricots !

dit Jules en tenant le tuyau.

– D'accord ! répond Max.

Aussitôt, Max ouvre exprès le robinet trop fort et pschiiit ! Jules a plein d'eau partout !

(Max, Jules et leurs copains, Hachette, manuel de l'élève, p. 17)

Malgré leurs différences de vues, les maîtres procèdent généralement de la même manière : ils demandent à leurs élèves de recourir à toutes les procédures dont ils disposent pour identifier les mots. Sans jamais les inciter à jouer à la devinette, ils les engagent à anticiper et à contrôler leur activité de déchiffrage en s'appuyant sur la syntaxe et le sens de la phrase dans laquelle le mot est inséré.

Certains enseignants diffèrent le moment où les élèves pourront déchiffrer seuls les textes proposés (par exemple en choisissant des manuels comme *Ribambelle*, édité chez Hatier, ou *Grindelire*, paru chez Bordas).

D'autres encore refusent d'utiliser les textes des manuels qui, à leurs yeux, ne sont que de simples « pré-textes à l'étude des phonèmes ». Ceux-là choisissent de dissocier totalement l'étude du code de la découverte de texte<sup>13</sup>.

Mais la proportion des mots déchiffrables n'est pas la seule cause des divergences observées. S'y ajoute souvent la **nature du vocabulaire** : on ne trouve pas, dans la profession, de consensus sur la quantité de mots nouveaux que doivent comporter les textes choisis.

Les uns pensent que les mots doivent tous être déjà connus pour que les élèves puissent se consacrer totalement au décodage. Ils soutiennent que les acquisitions lexicales doivent avoir lieu à d'autres moments : lors des séquences de découverte du monde (histoire, géographie, sciences) et de lecture d'albums effectuée à haute voix par l'enseignant. Les programmes leur donnent raison.

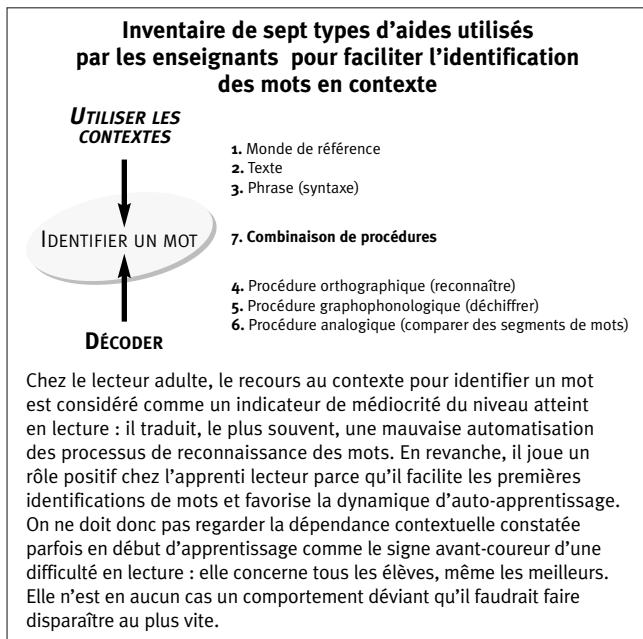
Les autres pensent que les leçons de lecture sont au contraire une très bonne occasion d'enrichir le vocabulaire des jeunes élèves.

Les derniers pensent comme les premiers mais ont du mal à ne pas faire comme les seconds !

## ► 7<sup>e</sup> critère : le rapport code/sens

### Faut-il étudier le code à l'occasion de la lecture des textes ou l'enseigner séparément ?

La question ici posée révèle la difficulté qu'ont tous les enseignants à concilier l'ensemble des critères précédents (liés à l'enseignement du déchiffrage) avec d'autres aspects relatifs à l'enseignement de la compréhension, à la transmission d'un patrimoine culturel et à la construction d'une « posture » de lecteur. Leurs réponses vont être exposées au chapitre 3. Mais, auparavant, un premier commentaire s'impose.



## **► Au-delà des méthodes, la complexité et la richesse des pratiques**

Toutes les questions que nous venons de répertorier obligent à reconsidérer la dichotomie syllabique/globale qui, de toute évidence, occulte la diversité des réponses apportées au quotidien par les milliers d'enseignants chargés d'apprendre à lire aux enfants. Et ce n'est sûrement pas rendre justice à la variété, à la complexité et à la finesse de leurs pratiques que de chercher à les opposer en noir et blanc : le tableau que nous dressons est un dégradé de nuances de gris.

Sachant qu'en pédagogie on est rarement gagnant sur tous les tableaux, les enseignants sont mis face à des dilemmes. Le temps passé à écrire bénéficie-t-il vraiment à la lecture ? Le travail sur la phonologie ne se fait-il pas au détriment de l'orthographe ? L'analyse n'occupe-t-elle pas trop de place par rapport à la synthèse ? L'importance accordée à la compréhension ne risque-t-elle pas de pénaliser l'apprentissage du code ? Etc.

Tous sont contraints d'apporter des réponses aux questions qu'ils se posent et, partant, de choisir. Ces réponses sont fermes et définitives pour les uns, provisoires et pleines de doutes pour les autres. Certaines sont accompagnées d'un discours clair et explicite, d'autres ne sont repérables que dans l'action quotidienne. Certaines sont construites par des maîtres solitaires, d'autres collectivement, à l'aide d'un manuel ou d'un conseiller pédagogique, d'un maître formateur ou d'un inspecteur ; parfois même, dit-on, d'un professeur d'IUFM.

La science permet-elle de trancher ? Non.

Les résultats des recherches dont nous disposons permettent seulement de circonscrire les seuils en dessous desquels une absence d'intervention pénaliserait la réussite des apprentissages ; par exemple, l'absence d'enseignement systématique des correspondances graphèmes/phonèmes (il y a mille manières de réussir une bonne mayonnaise... mais jamais sans œufs !).

Les recherches scientifiques ne permettent pas (encore) de savoir quelle est la meilleure manière de faire, quelle est l'intensité du gris qu'il faudrait généraliser. En effet, on ne compte que peu de travaux qui se sont attachés à étudier les pratiques des enseignants et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Il est paradoxalement plus facile d'étudier l'activité neuronale d'un sujet hospitalisé que l'aventure intellectuelle de 25 enfants réunis dans une classe de cours préparatoire !

Notre expérience de formateurs et de chercheurs nous a permis de rencontrer de très nombreux enseignants qui obtenaient des résultats remarquables en usant de méthodes pourtant très différentes. Il nous semble cependant qu'ils partageaient plusieurs caractéristiques :

- ils attachaient beaucoup d'importance à ce que toutes les compétences, même les plus minuscules, requises par les apprentissages ultérieurs soient minutieusement enseignées ;

- ils accordaient une attention particulière aux élèves des milieux populaires, cherchant à leur apprendre à l'école ce que les autres avaient bien souvent déjà appris dans leur famille ;

- ils mettaient en œuvre une pratique cohérente et réfléchie ;

- ils désiraient voir tous les élèves réussir et avaient la conviction que, en partie grâce à eux, la chose était possible.

Mais il ne s'agit que d'un savoir d'expérience, à peine une hypothèse de travail pour nos recherches futures. De là à en faire une circulaire...

---

# APPRENDRE À COMPRENDRE ET À RÉDIGER DES TEXTES

---

Les programmes de l'école primaire insistent sur la nécessité d'enseigner la compréhension des textes écrits dès le plus jeune âge, c'est-à-dire sans attendre que les élèves sachent décoder tous les mots. Au cours préparatoire, cet enseignement, réalisé en parallèle avec celui du déchiffrage, use de techniques pédagogiques relativement proches de celles employées à l'école maternelle, pour tirer profit des apprentissages déjà réalisés et éviter aux élèves d'être trop déroutés. Il poursuit quatre objectifs :

– Enrichir le vocabulaire des élèves et leur rendre familières des tournures de phrases propres à l'écrit mais inhabituelles à l'oral. Les maîtres appliquent à ces acquis les termes de *compétences linguistiques* : lexique (liste de mots) et syntaxe (façon d'organiser les éléments de la phrase).

– Apprendre à mettre en relation toutes les informations délivrées par le texte pour construire une compréhension cohérente de l'ensemble et ne pas se contenter d'une compréhension en îlots (comprendre toute l'histoire et pas seulement des phrases isolées). Les maîtres utilisent dans ce cas les termes de *compétences textuelles*.

– Enseigner de nouvelles connaissances sur tout ce dont parlent les textes : le monde qui entoure les enfants et les mondes imaginaires, les sentiments humains et les œuvres culturelles, l'histoire et les sciences, etc. Il s'agit ici de ce que les maîtres nomment les *compétences encyclopédiques*.

– Apprendre aux élèves à contrôler, à évaluer et à réguler leur propre activité de lecture. Les maîtres parlent alors de *compétences stratégiques*.

Les pédagogies qui se limitent au déchiffrage pénalisent les élèves qui ne trouvent pas, dans leur environnement, les conditions suffisantes pour développer ces quatre ensembles de compétences. Si l'école ne joue pas pleinement son rôle en la matière, elle accroît le risque de former des lecteurs dont on dira plus tard : « Ils déchiffrent bien, mais ils comprennent mal. »

C'est pourquoi les programmes exigent que les maîtres consacrent un temps important à l'enseignement de la compréhension dès le début du cycle 2. Ils en précisent aussi les modalités : « *Tant que l'élève ne dispose pas d'une capacité d'identification des mots suffisante, l'entraînement de la compréhension doit s'effectuer dans deux directions :*

- oralement pour les textes longs et complexes, en particulier sur des textes de littérature adaptés à l'âge des enfants,
- sur l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou à des expériences ignorées des élèves. »

Développons et illustrons ces deux axes de la pédagogie de la compréhension.

#### La différence entre lire à haute voix et raconter

**Raconter** est une pratique langagière orale : celui qui raconte adapte son discours à l'auditoire qui lui fait face, le prend à partie, fait varier son récit d'une fois à l'autre. Pour assurer une bonne compréhension, les enseignants choisissent, par exemple, des mots connus de leurs élèves et n'hésitent pas à ajouter des synonymes, voire des explications supplémentaires (« Il était effrayé ; il avait très peur du loup. »).

**Lire à haute voix** exige, en revanche, qu'on reste fidèle au texte écrit, fixé par l'auteur. Celui qui lit ne fait que prêter sa voix au texte. Oralisé, celui-ci conserve toutes les caractéristiques de la langue écrite dont le lexique et la syntaxe (les constructions de phrases) sont très différents de ceux de l'oral.

L'enfant qui écoute le texte lu par un adulte se familiarise donc avec les particularités de la langue écrite, pour peu que la part d'inconnu contenue dans le texte n'excède pas ses capacités de compréhension. Dans le cas contraire, il est pertinent d'assurer une certaine redondance en faisant alterner lecture et narration.

## ► Première direction : entraîner la compréhension « oralement pour les textes longs et complexes »

Citons encore les programmes : « *Comme à l'école maternelle, les textes littéraires (albums de littérature de jeunesse) doivent être au cœur des activités de l'école élémen-*

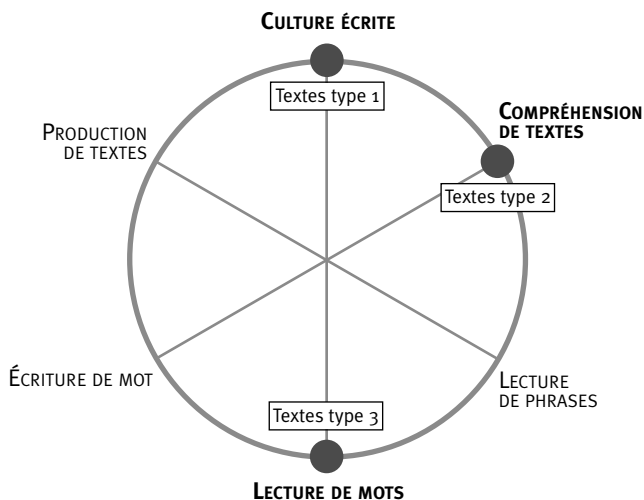
taire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par la médiation des lectures à haute voix de l'enseignant. »

Autrement dit, dès le début du cours préparatoire, les enseignants sont tenus d'organiser une partie de leur enseignement en prenant appui sur des textes longs et complexes qu'ils lisent à leurs élèves. Les parents sont parfois déroutés par ces textes qui leur semblent trop difficiles parce qu'ils croient, à tort, que leurs enfants doivent savoir les déchiffrer tout seuls. Si les maîtres ne leur expliquent pas l'usage pédagogique qu'ils en font, s'ils ne les distinguent pas de ceux que les enfants devront savoir relire seuls à la maison, les parents s'alarment inutilement.

La clarification est d'autant plus nécessaire que les enseignants, pour choisir leurs supports, s'appuient sur des critères peu compréhensibles pour les non-spécialistes.

Nous distinguons trois types de textes selon l'objectif prioritaire poursuivi :

1. les textes destinés à initier les enfants au monde de l'écrit ;
2. les textes facilitant un travail systématique sur la compréhension ;
3. les textes constitués de mots qu'il faut apprendre à déchiffrer.



**Les textes de type 1** sont souvent des albums de la littérature de jeunesse ou des contes. Leur niveau de langue est élevé mais ils abordent, d'une manière adaptée à l'âge des enfants, des questions importantes pour eux (peurs, sentiments, différences, etc.). Sollicitant l'imaginaire, ils peuvent éveiller des émotions intenses et laisser entrevoir aux jeunes élèves tout l'intérêt d'entrer dans le monde passionnant de la lecture. Ils servent aussi à transmettre un patrimoine culturel, les « classiques » de la littérature de jeunesse que les enfants ne devront pas ignorer s'ils veulent comprendre plus tard les textes qui y feront implicitement référence. Difficile, par exemple, de comprendre l'histoire du *Petit Chaperon bleu marine*<sup>1</sup> si l'on ne connaît pas parfaitement celle du *Petit Chaperon rouge* !

**Les textes de type 2** sont moins chargés culturellement et symboliquement mais permettent un travail explicite sur la compréhension du texte (voir l'exemple « Ludovic ne veut pas aller à l'école », p. 53). Renvoyant le plus souvent à un univers familier aux enfants et rédigés dans une langue relativement simple, ils posent des problèmes de compréhension que les élèves apprennent à résoudre avec l'aide de leur maître. Le repérage des personnages de l'histoire, l'explicitation de leurs intentions et de leurs émotions, le déroulement chronologique des différentes actions et la compréhension des relations implicites entre les événements sont les cibles privilégiées des activités menées en classe. Ces textes sont tantôt issus de la littérature de jeunesse, tantôt écrits par les auteurs des manuels.

**Les textes de type 3** ressemblent à des textes, mais n'en sont pas toujours. Le plus souvent, ils sont constitués d'une simple succession de phrases composées de mots que les enfants sont en train d'apprendre à décoder. Écrits exclusivement dans ce but par l'auteur du manuel, les « récits » proposés sont simplistes et ne se prêtent guère à des apprentissages dans le domaine de la compréhension.

1. In Yak Rivais, *Les Contes du miroir*, L'école des loisirs, 1991.

mina a un vélo.  
elle roule vite dans le jardin.  
elle ne va pas seule dans la rue.  
elle va dans la rue avec belo.  
il est joli, le vélo rouge de mina

(*Ratus et ses amis*, cahier de lecture, Hatier, p. 21)

Ce type de texte peut parfois être la source d'autres difficultés quand l'accumulation de phrases donne un récit incohérent : elle peut alors troubler les élèves soucieux de construire un sens là où, objectivement, il n'y en a guère.

#### A la mare

– Je lave Milo et Suzy à la mare ! dit Léa.

– Zut ! dit Milo.

Il n'est pas d'accord.

– Je me cache. Je fuis !

Léa ne l'a pas vu. Léo furète... et Milo bute sur Léo.

Il recule... raté ! Léa l'a capturé.

– Je te lave, Milo !

Milo remue et Faro jappe. Le canard de la mare fuit.

Milo se sèche sur un tapis et Suzy sur un lit.

(*Lire avec Léo et Léa*, Belin, p. 49)

### Quels textes choisissent les enseignants ?

Certains privilégient les textes de type 1 et construisent toutes leurs activités pédagogiques à partir de ceux-ci, qui servent donc à la fois à initier les élèves à la culture écrite, à leur apprendre à comprendre et à déchiffrer. Ce sont le plus souvent des maîtres qui travaillent sans manuel.

D'autres choisissent des textes de type 1 et 2, mais les distinguent nettement. S'ils s'appuient sur les uns et les autres dans leur enseignement de la compréhension, ils utilisent les seconds seuls pour faire identifier des mots. Les premiers sont issus de la littérature pour la jeunesse, les seconds peuvent être extraits d'un manuel.

D'autres encore emploient dans tout leur enseignement des textes de type 2, écrits pour les manuels ou, plus rarement, empruntés à la littérature de jeunesse.

D'autres enfin ne retiennent que des textes de type 3, écrits par les auteurs de manuels. Dans ce cas, c'est l'identification des mots qui est la cible de l'enseignement. Ces maîtres choisissent de renvoyer l'enseignement de la compréhension à une étape ultérieure, une fois que leurs élèves seront capables de déchiffrer tous les groupes de lettres.

Notons que l'Inspection générale de l'Éducation nationale suggère aux maîtres de retenir une cinquième option : sélectionner trois types de supports distincts pour viser les trois objectifs, indépendamment l'un de l'autre (apprendre à déchiffrer, apprendre à comprendre, entrer dans la culture). Toutefois, force est de constater que cette pratique est encore fort peu répandue sur le terrain et que, jusqu'à présent, elle ne trouve aucune concrétisation dans les manuels.

### **Comment les maîtres s'y prennent-ils pour enseigner la compréhension à partir d'une lecture à haute voix ?**

Le compte rendu d'une séance observée dans une classe de cours préparatoire nous permettra, mieux qu'un long développement, d'exposer un scénario habituel.

L'enseignant demande d'abord aux élèves d'écouter sa lecture à haute voix et de chercher à « fabriquer les images de l'histoire dans leur tête ». Puis il lit le texte suivant :

C'est mardi matin. Ludovic est à table, il ne peut pas avaler son chocolat. Il se plaint :

- J'ai mal au ventre !
- Tu as mangé trop de tarte aux prunes, dit sa maman.
- Tu n'es pas malade, ajoute son papa. Il faut te préparer pour aller à l'école. Julie et Arthur t'attendent. N'oublie pas ton livre de lecture !

Ce n'est pas la tarte aux prunes qui donne mal au ventre à Ludovic. Non ! C'est l'école ! Le mardi, madame Tulipe, la maîtresse, fait relire au tableau toute la leçon de lecture.

(*Crocolivre*, Nathan, pp. 16 et 17)

### Le mal de ventre de Ludovic

Sous son apparente simplicité, ce texte recèle une difficulté que certains élèves ne parviennent pas à dépasser sans aide. Quand on leur demande, en effet, pourquoi Ludovic a mal au ventre, ils répondent : « C'est pas vrai, il a pas mal au ventre, il fait semblant ! » Ou bien : « Parce que la maîtresse, elle est méchante. » Le vrai motif de la souffrance n'est pas donné explicitement par le texte : il doit être déduit par le lecteur qui doit saisir que ce qui fait mal au ventre, ce n'est ni la tarte aux prunes, ni l'école en elle-même, ni la maîtresse (dont rien ne dit qu'elle est méchante), mais bien la tâche scolaire qui consiste à relire sa leçon devant tout le monde. Ludovic est peut-être malade parce qu'il est timide, qu'il n'a pas confiance en lui ou qu'il ne sait pas bien lire. Mais le texte ne le dit pas : une seule chose est sûre, Ludovic n'aime pas cette tâche pour des raisons que le lecteur, à ce moment-là du texte, ignore.

La fin du récit permettra de lever le doute que les élèves auront été amenés à formuler avec l'aide de l'enseignant : Ludovic sait très bien lire mais il n'a pas confiance en lui.

L'enseignant invite ensuite les élèves à expliquer ce qu'ils ont compris et à raconter l'histoire avec leurs propres mots. Pour les aider, le maître attire leur attention sur l'enchaînement des actions, sur ce que disent, ressentent, pensent les différents personnages. Il les engage aussi et surtout à expliciter ce que le texte ne dit pas mais laisse entendre. Pour cela, il les interroge sur l'implicite du texte (les non-dits) :

- Est-ce vrai que Ludovic a mal au ventre ?
- A-t-il mangé trop de tarte aux prunes ?
- Pourquoi papa dit-il : « Tu n'es pas malade » ?
- Que veut dire la phrase : « C'est l'école qui donne mal au ventre » ?
- Est-ce que ça vous est déjà arrivé d'avoir mal au ventre parce que vous aviez peur ?
- Pourquoi Ludovic a-t-il mal au ventre un mardi matin ? Que se passe-t-il de particulier ce jour-là ?
- Etc.

Le rôle du maître est de lancer les échanges, d'organiser les débats et d'inciter les élèves à revenir au texte pour régler leurs désaccords. Il relit, à leur demande, les passa-

ges diversement interprétés. Enfin, il incite le groupe à récapituler l'histoire avant de procéder à une ultime lecture à haute voix.

Cette pratique est très pertinente car elle amène les élèves à prendre conscience de ce que réclame la compréhension en lecture : être capable de saisir et de traduire à sa manière les idées portées par un texte et pas seulement savoir répondre correctement aux questions posées par l'adulte ! (À ce sujet, les maîtres parlent parfois de « clarté cognitive »).

Cette démarche est d'ailleurs vivement encouragée par les programmes dans lesquels on peut lire : « *Il faut inciter les élèves à reformuler dans leurs propres mots le texte entendu. Il appartient au maître de proposer les découpages qui permettent d'appréhender les étapes successives du récit, de construire les synthèses nécessaires, de tenter d'anticiper la suite de ce qui a déjà été lu.* » Autrement dit, les maîtres ne doivent pas se contenter de poser des questions pour vérifier la compréhension, ils doivent aussi apprendre à comprendre.

Le maître qui a aidé ses élèves à découvrir l'histoire de Ludovic n'en reste donc pas là. Il propose d'autres problèmes langagiers afin d'affiner leur compréhension. Il leur demande par exemple :

- d'inventer une suite ou un dialogue qui ferait suite au texte lu ;
- de choisir entre plusieurs propositions la meilleure phrase « titre » ou « résumé » ;
- de raconter l'histoire individuellement en se servant d'illustrations déjà organisées chronologiquement ;
- d'insérer un extrait manquant, tel que la phrase suivante : « *Mais papa ne croit pas que Ludovic a vraiment mal au ventre : il pense qu'il n'a pas envie d'aller à l'école.* » Ou bien celle-ci : « *Et Ludovic a peur qu'aujourd'hui ce soit son tour de passer au tableau.* »

#### Un exemple de devoir à faire à la maison (ou à l'atelier d'aide aux devoirs)

Le maître demande à ses élèves de re-raconter à la maison (ou à l'étude) l'histoire lue en classe. Il veille à ce que le manuel ou l'album qui contient cette histoire soit glissé dans le cartable afin que les parents (ou les éducateurs) puissent aider l'enfant si nécessaire.

### Enseignement de la compréhension : les erreurs à ne pas commettre en classe

---

- Sous-estimer les difficultés de compréhension des élèves.
- Évaluer les capacités de l'élève avant d'avoir enseigné (proposer des activités solitaires et autonomes trop précoces).
- Survaloriser les questionnaires au détriment des tâches de reformulation et de rappel.
- Privilégier les tâches d'anticipation et d'invention au détriment des tâches de lecture linéaire du texte accompagnées de retours en arrière.
- Refuser d'expliquer les textes aux élèves sous prétexte de ne pas imposer son point de vue d'adulte (confusion ici entre comprendre et interpréter).

## Deuxième direction : entraîner la compréhension « sur l'écrit pour des textes courts »

Les programmes en vigueur l'affirment : *« Savoir reconnaître les mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte. Les élèves doivent apprendre à traiter l'organisation d'une phrase ou d'un texte écrit. Ils doivent aussi acquérir le lexique et les connaissances nécessaires pour comprendre le propos des textes qu'ils sont invités à lire. »*

En classe, ces apprentissages se réalisent grâce à diverses tâches dont la plus courante est la « découverte de texte ». Il s'agit d'une lecture collective à haute voix que les

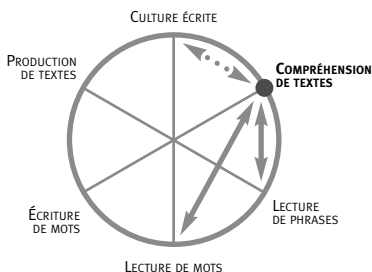
### La langue écrite : une langue doublement étrange

---

Pour un jeune enfant, la langue écrite est une langue doublement étrange : d'abord parce que les textes qu'on leur lit sont eux-mêmes étranges (ils parlent de choses impossibles ou imaginaires) ou étrangers (ils parlent de sujets que les petits possèdent mal ou ne possèdent pas du tout). Ensuite parce qu'ils sont rédigés dans une langue qui n'est pas tout à fait la même que celle qu'ils utilisent pour parler, apprendre, communiquer dans la vie de tous les jours, à la maison comme à l'école. Les mots sont souvent inconnus d'eux, les phrases sont écrites dans une syntaxe particulière dont on fait rarement usage à l'oral. Les jeunes enfants doivent apprendre à comprendre cette langue parfois « étrangère » et beaucoup d'entre eux ont besoin que l'école les aide dans cet apprentissage. Lire c'est aussi un peu « traduire » !

enseignants guident en poursuivant trois buts :

- aider les élèves à identifier les mots écrits,
- s'assurer qu'ils comprennent bien le sens de chacune des phrases,
- donner accès à la compréhension de l'ensemble du texte.



Cette activité, qui combine travail sur le code et travail sur le sens, est menée de façon que chaque élève participe activement à la découverte progressive du sens du texte. Elle rend possible la lecture ultérieure, silencieuse et solitaire, que les programmes considèrent « *comme l'aboutissement d'un long travail mettant en jeu l'échange oral sur les textes lus* ».

Pour organiser les échanges, les enseignants ont à leur disposition différentes manières de faire. Nous allons décrire l'une des plus usuelles à l'aide d'un exemple pris dans un cours préparatoire, au mois de décembre.

### ► Un exemple de lecture collective de texte

L'enseignante observée avait choisi de travailler sur l'album *Une soupe au caillou*, d'Anaïs Vaugelade<sup>2</sup>, dont elle faisait découvrir, tous les deux jours, un nouvel extrait.

Mais le canard et le cheval ont vu le loup entrer chez la poule. Ils sont inquiets et ils frappent à la porte, toc, toc, toc.

« Entrez », dit la poule. « Le loup, le cochon et moi, nous préparons une soupe au caillou. »

Et le cochon précise : « avec un peu de céleri et des courgettes. »

### Phase 1 : mobiliser les connaissances antérieures et définir une intention de lecture

En préambule, la maîtresse demande aux élèves de résumer le début de l'histoire et de formuler les questions qu'ils se posent sur la suite du texte. Par exemple : que se passe-t-il après que le loup est entré chez la poule ?

2. Édité par L'école des loisirs.

## **Phase 2 : lire le texte, phrases après phrases, et construire le sens de l'ensemble**

Le nouvel extrait est affiché au tableau : les enfants sont invités à lire à haute voix tous les mots, dans l'ordre. Pour cela, ils peuvent soit les déchiffrer, soit les reconnaître quand ce sont des mots qu'ils ont déjà appris à lire et à écrire (*cf.* la mémorisation orthographique, expliquée au chapitre 2). C'est le cas, ici, pour le nom des animaux (qui sont les personnages principaux de l'histoire), pour les mots outils les plus fréquents (ils, la, nous, une, avec, des, et, mais, chez) et les verbes (sont, ont).

Lorsqu'un mot ne peut pas être déchiffré parce que certains de ses composants n'ont pas encore été étudiés à cette période de l'année (par exemple : inquiet, caillou, courgette), la maîtresse aide les élèves à le segmenter en syllabes, à convertir les groupes de lettres en sons puis à les fusionner pour reconstituer le mot oral. Elle les incite à procéder par analogie en leur faisant observer que « précise » commence comme « prépare » et à s'appuyer sur le contexte de la phrase pour vérifier la pertinence de leur proposition. Dans notre exemple (« [ils] ont vu le loup entrer chez la poule »), l'élève chargé de décoder le mot « entrer », le prononce « entre » : la maîtresse lui demande de relire la totalité de la phrase pour qu'il contrôle la vraisemblance de sa proposition et la corrige. C'est ce que les programmes recommandent de faire quand ils enjoignent aux enseignants de « *rendre l'élève plus sensible à la fonction de la syntaxe dans la compréhension de la phrase* ».

Quand l'activité de déchiffrage est terminée, la maîtresse fait travailler les élèves sur la compréhension du passage. Elle le fait relire à haute voix et de manière expressive, puis invite les élèves à en reformuler le sens. Pour les aider, elle leur demande ce qu'il est nécessaire de garder en tête avant d'aller plus loin, ce à quoi un élève répond : « le cheval et le canard ont peur pour la poule et ils vont chez elle pour savoir ce qui se passe. »

Cette synthèse intermédiaire amène tout naturellement à poursuivre la découverte du texte : pour savoir si oui ou non le loup a mangé la poule, on n'a pas d'autre solution que d'aller lire la suite (reprendre l'activité de décodage et chercher à comprendre le sens de ce qu'on a lu) et ainsi de suite, jusqu'à la fin de l'extrait.

Précisons que, pour favoriser la compréhension de l'ensemble du récit, la maîtresse a pour habitude de faire porter la réflexion sur les personnages du récit : pour chaque extrait, elle incite les élèves à s'interroger sur les héros présents et leur place (à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison), puis à se demander qui parle (et à qui) en prêtant attention aux guillemets et aux tours de parole.

Tout au long de l'activité, elle se livre à une véritable théâtralisation de la scène pour aider les élèves à se représenter la situation évoquée. Utilisant les mêmes techniques que celles décrites, elle fait systématiquement expliciter aux élèves ce que le texte ne dit pas mais qu'il permet de déduire ; par exemple que, dès leur entrée dans la maison, le canard et le cheval sont rassurés de voir que le loup n'a pas mangé leur amie la poule ; mieux ! qu'il est en train de l'aider à préparer la soupe !

Au fur et à mesure de la progression dans le texte, la maîtresse demande aux élèves de résumer oralement, pour mieux se le rappeler, l'extrait qu'ils viennent de lire. Elle ne fait en cela rien d'autre que ce que les programmes recommandent : « *découper dans le texte des ensembles cohérents d'information et les mémoriser au prix d'un important travail de sélection et de condensation* ». Plus loin, les programmes précisent que : « *Cela suppose aussi que l'on traite efficacement toutes les marques qui assurent la cohésion du texte : ponctuation, déterminants, substituts du nom (pronoms, synonymes), connecteurs, marques de temporalité.* »

Dans notre exemple, c'est essentiellement sur les substituts des noms que la maîtresse fait porter le travail.

### **Phase 3 : prendre conscience des éléments qui assurent la cohésion du texte**

Après avoir fait relire l'intégralité de l'extrait, la maîtresse fait chercher à chaque élève tous les noms de personnages et les fait souligner d'une couleur différente : orange pour la poule, rouge pour le canard, bleu pour le cochon, marron pour le loup, etc.

Cela fait, elle leur demande comment traiter les mots (les pronoms personnels) « moi », « ils », « nous ». Les enfants découvrent que « nous » portera trois couleurs (orange, bleu et marron) pour matérialiser la triple référence à la poule, au cochon et au loup. Ici, une première approche de la grammaire est réalisée pour servir la compréhension.

#### **La pêche aux mots**

Certains enseignants commencent autrement leurs séquences de découverte de texte. Ils invitent les élèves capables de reconnaître un mot dans le texte affiché, quelle que soit sa position, à venir au tableau le montrer et le déchiffrer oralement. Les maîtres entourent à la craie chaque mot ainsi déchiffré : *le, la, cochon, avec, loup...*

Par cette activité, ils cherchent à rassurer les enfants en leur montrant que les connaissances dont ils disposent, même encore très lacunaires, leur permettent de trouver des éléments connus dans n'importe quel texte inconnu.

Toutefois, pour que les élèves n'assimilent pas la lecture à une « pêche aux mots » (invention d'une histoire à partir de quelques mots épars trouvés dans le texte), les enseignants sollicitent aussitôt une lecture linéaire du texte. Le sens est toujours le produit du traitement ordonné des mots de la phrase puis du texte.

### **Un entraînement nécessaire ?**

Ce travail n'est pas toujours mis en œuvre par les enseignants de cours préparatoire et de CE1. Certains pensent qu'il est prématuré, d'autres qu'il est inutile.

Les premiers, comme nous l'avons expliqué au chapitre 2, attendent d'avoir suffisamment avancé dans l'enseignement du déchiffrage pour aborder des textes posant de réels problèmes de compréhension. Ils diffèrent le travail sur le texte, parfois jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Les seconds pensent que la compréhension découle

naturellement du décodage des mots. Ils font le pari d'un apprentissage implicite : pour eux, il suffit de multiplier les situations de lecture, des plus coercitives aux plus ludiques, pour former des lecteurs. Ils considèrent, à juste titre, qu'il ne peut y avoir automatisation d'un savoir-faire sans pratique régulière. Mais leur enseignement repose sur une conception réductrice de la lecture<sup>3</sup> qui occulte les spécificités de la compréhension du texte écrit que nous avons exposées plus haut : les différences entre langue orale et langue écrite (lexique et syntaxe), les particularités des organisations textuelles et, bien sûr, les régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite, à l'opposé de l'éphémère oral. Cette conception est vivement contestée par les enseignants qui, à l'inverse :

- ne veulent pas séparer identification des mots et compréhension de texte ;

- se refusent à privilégier la compréhension littérale de segments de textes au détriment du traitement des idées et des marques linguistiques qui assurent la cohésion de l'ensemble ;

- veulent apprendre à leurs élèves à contrôler eux-mêmes leur compréhension.

Bref, ceux qui ne veulent pas que l'école se repose sur les familles pour doter les élèves des compétences indispensables à la compréhension.

Ces derniers savent que les faibles lecteurs répertoriés par les statistiques du ministère sont majoritairement des élèves qui arrivent au cycle 3 (CE2) en croyant que la compréhension est automatique, qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils picorent des informations éparses dans le texte et aboutissent à une compréhension « en îlots » faite d'informations juxtaposées qu'ils ne cherchent pas à relier. Ils n'ont pas compris que la lecture exige d'eux un raisonnement et un effort de mémorisation qui doit porter sur les idées du texte et pas seulement sur les mots qui le composent. Ils se méprennent gravement sur la nature de l'activité

---

3. Résumée dans l'équation :  $L = D \times C$ , c'est-à-dire :  
Lecture = Décodage  $\times$  Compréhension du langage oral.

intellectuelle qu'ils doivent déployer pour comprendre ; peut-être parce que leurs maîtres ont trop attendu pour le leur apprendre.

### Compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit

---

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne peut pas maîtriser le débit de son interlocuteur, la permanence de la trace écrite permet au lecteur de moduler sa vitesse de lecture et de revenir en arrière pour relire les passages qu'il a mal compris. Cela exige cependant qu'il évalue sa propre compréhension et sache que cette évaluation est non seulement possible mais nécessaire. Autrement dit, cela suppose qu'il ait construit des connaissances sur les stratégies de lecture et des compétences relatives à la régulation de son activité. Tel n'est pas le cas des élèves en difficulté qui ont une très faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

## ► Apprendre à produire des textes écrits

### ► Les objectifs

Les programmes du cycle 2 assignent aux maîtres des objectifs ambitieux en leur rappelant que les activités de production de textes doivent être « *constamment présentes sous une forme ou sous une autre* » dans la classe. Ils stipulent qu'à la fin du CE1 les élèves devraient être capables « de

### Compétences attendues à la fin de l'école maternelle concernant le langage d'évocation (programmes de 2002)

---

*Être capable de :*

- rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident...) ;
- comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire ;
- identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner ;
- raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations ;
- inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture.

*produire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif* ».

Compte tenu des savoirs encore limités dont disposent les enfants au début du cours préparatoire, on ne peut pas attendre d'eux qu'ils prennent en charge l'ensemble de l'activité rédactionnelle. Les enseignants sérient donc les difficultés et exercent séparément les différents composants de la production de textes. Ils s'emploient à former tantôt les compétences d'encodage (l'enfant est seulement chargé de retrouver l'essentiel de l'orthographe et d'écrire les lettres), tantôt les compétences de planification et d'organisation du texte, tantôt enfin celles qui sous-tendent l'élaboration des énoncés (sélectionner ses idées et choisir la façon de les exprimer).

Nous ne reviendrons pas ici sur les techniques didactiques utilisées en classe<sup>4</sup> (à la différence de ce qu'ils font pour l'écriture des mots et leur mémorisation, voir le chapitre 2), les maîtres de cours préparatoire ne demandent pas aux enfants de rédiger des textes à la maison. Nous préférons centrer la réflexion sur un exercice qui gagnerait à occuper une place plus importante dans les échanges entre enseignants et parents : la production orale destinée à faciliter la production écrite.

## ■ Du dialogue au monologue

À l'école comme à la maison, la communication orale est un **dialogue**. L'enfant parle avec des interlocuteurs bienveillants et attentifs qui soutiennent et facilitent beaucoup ses verbalisations : ses proches, qui le connaissent bien et le comprennent souvent à demi-mot, l'aident à raconter en comblant ses manques, en soufflant le terme qu'il ne trouve pas, en lui demandant d'ajouter des précisions quand son récit est lacunaire. Ils savent que l'important réside dans la réussite de l'échange et dans l'accomplissement de l'intention de communication.

4. Nous invitons les lecteurs à consulter sur ce sujet quelques ouvrages passionnants destinés aux enseignants : Chartier A.-M., Clesse C. et Hébrard J., *Lire et écrire. Raconter, dicter, écrire*, Paris, Hatier, 1997. Brigaudiot M. (Ed.), *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Paris, Hachette, 2004. Tauveron C. et Sève P., *Vers une écriture littéraire (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier, 2005.

À l'opposé, la communication écrite est un **monologue**. Elle consiste à rédiger un texte en l'absence du destinataire : comme tous les auteurs, au terme de son apprentissage, l'enfant sera seul pour chercher des idées, les organiser, choisir ses mots et la forme de ses phrases, et pour se demander si celui à qui il s'adresse comprendra ce qu'il veut lui dire.

C'est pourquoi l'apprentissage de la rédaction prend appui sur toutes les situations qui, progressivement, obligent les enfants à construire seuls leur discours, en attendant de moins en moins le soutien de leur interlocuteur.

Autrement dit, les efforts conjoints de l'école et de la famille visent à aider l'enfant à passer, **à l'oral, du dialogue au monologue**. Le monologue oral présente en effet des caractéristiques (l'obligation de diriger seul tout le discours, l'absence de feed-back émanant de l'interlocuteur) qui préfigurent celles de la communication écrite (absence du lecteur). C'est pourquoi sa pratique est le meilleur moyen de préparer les enfants à la production de textes.

### ► Pour écrire, il faut se représenter un lecteur absent

Au cours préparatoire, comme en grande section d'école maternelle, les enseignants ont recours à la « dictée à l'adulte » pour permettre aux élèves de mieux comprendre les règles de la production écrite. Après un moment d'échanges avec le groupe pour préciser ce qu'il a l'intention de dire à son lecteur, un enfant choisit une manière de formuler son message par écrit. L'enseignant inscrit alors fidèlement ses mots au tableau. Après avoir défini ce qui peut s'écrire (et qui diffère de ce qui peut se dire), l'enseignant relit sa transcription et attire l'attention des élèves sur le destinataire : « Est-ce que vous croyez qu'il va comprendre ? Est-ce que vous avez dit tout ce qui est nécessaire ? Est-ce qu'il en sait assez ? » Etc.

Pour faciliter cet apprentissage, l'école utilise des situations où l'effet produit sur le destinataire peut être rapidement évalué (par exemple, si un message a été rédigé pour la maîtresse de la classe voisine, on vérifie sans délai qu'elle fait bien apporter le globe terrestre qu'on lui a demandé).

### Difficile de raconter une histoire longue quand on a six ans

Les parents savent bien que tous les enfants ont du mal à raconter, et que c'est bien normal. Il n'est pas facile, en effet, de récupérer en mémoire et de trier les souvenirs les plus importants et de les organiser logiquement pour pouvoir se faire comprendre. Lorsqu'ils essayent de raconter une histoire ou un film, les enfants restituent parfaitement des bribes (qui les ont marqués parce qu'elles leur ont fait peur, les ont émus ou amusés), ils se rappellent même certaines chansons ou dialogues par cœur mais ils ne parviennent pas toujours très bien à reconstituer le déroulement logique du récit. Persuadés d'avoir dit les choses les plus importantes, ils s'étonnent de ce que leurs parents ne comprennent rien à ce qu'ils racontent ou leur demandent des précisions.

Cette difficulté est caractéristique des jeunes enfants qui ont du mal à se décentrer de leur propre point de vue, autrement dit à distinguer ce qu'ils savent de ce que leur interlocuteur sait. Il faut être capable de s'interroger sur ce qu'il y a dans la tête de l'autre (qui n'a pas vu, pas lu, pas entendu) pour choisir ce dont il a besoin pour comprendre l'essentiel.

Contrairement à une idée reçue, le problème ne trouve pas sa source dans la mémorisation : sauf exception, les jeunes enfants n'ont aucun mal à stocker un grand nombre d'informations en mémoire. Non, ce qui leur pose problème, c'est l'évocation des souvenirs en l'absence d'indices dans l'environnement ou de questions émanant d'autrui. Dans la vie courante, quand les jeunes enfants ne retrouvent pas les informations demandées, ils sont aidés par leur entourage. Par exemple, quand une mère demande à sa fille ce qu'elle a fait à l'école et que celle-ci répond « rien », la mère poursuit l'échange en facilitant le rappel : « Ah, vous n'avez rien fait de spécial aujourd'hui, c'est ça ? Mais qu'est-ce que tu as mis de nouveau dans ton cahier de mathématiques ? Et la chanson de Noël, vous avez fini de l'apprendre ? Je n'ai pas vu Leïla ce matin, elle est malade ? »

On l'aura compris, dans les échanges du quotidien, l'enfant gère rarement seul la récupération des informations, la mise en forme de ces informations et l'évaluation de leur pertinence par rapport à l'interlocuteur : tout cela est le plus souvent guidé par le questionnement de l'adulte.

Or, la production écrite suppose justement que les souvenirs puissent être évoqués, en l'absence de questions ou d'indices, qu'ils soient organisés (en suivant un déroulement temporel ou logique) et qu'ils soient adaptés à l'interlocuteur potentiel, sans que ce dernier soit présent pour apporter son aide.

Une partie au moins de ces contraintes fait l'objet d'un travail spécifique en classe, bien avant que l'élève ait à prendre en charge, seul, l'ensemble des dimensions.

Pour aller vers le monologue, l'école élémentaire encourage des prises de parole de plus en plus longues, « *le rappel d'un événement passé étant considéré comme prioritaire*<sup>5</sup> ». Le récit est, en effet, l'activité langagière la plus propice à la construction du monologue. S'il est très difficile d'argumenter sans avoir la réaction d'un contradicteur, il est en revanche possible, même à six ans, de raconter brièvement,

5. Programmes de 2002.

seul, devant un auditoire attentif mais muet. Auditoire qui disparaîtra un jour pour céder la place à une page blanche, laquelle sera ensuite remplacée par un lecteur, d'abord familier et proche, puis virtuel.

Tous les efforts de la pédagogie du langage, à l'école maternelle comme au cours préparatoire, visent à apprendre aux élèves à se servir du langage pour évoquer des événements absents : événements passés, à venir, ou imaginaires. Les programmes parlent de « *langage d'évocation* » par référence aux situations de rappel de faits vécus en classe ainsi qu'aux récits issus des cultures orales (conte oral).

Les familles peuvent aller dans le même sens.

### **► Que faire à la maison ? Inciter les enfants à raconter beaucoup**

Raconter est une activité langagière fondamentale, probablement celle qui ouvre le plus sûrement le chemin de l'écrit. Elle est d'ordinaire spontanée, mais a aussi besoin d'être soutenue. Elle dépend beaucoup de l'intérêt que l'entourage de l'enfant porte à sa parole et de son désir de le comprendre.

Le dialogue qui s'engage à partir d'une verbalisation infantine, aussi brève soit-elle, permet aux parents de montrer à l'enfant leur curiosité pour ce qu'il raconte et de l'engager à poursuivre en alternant les tours de parole.

Saisir toutes les occasions de parler avec l'enfant et l'inciter à raconter suffisent : on l'invitera par exemple à relater un épisode du dessin animé qu'il a vu à la télévision, l'histoire que l'enseignant lui a lue en classe, l'incident du centre aéré auquel il a seul assisté, la journée qu'il a passée avec ses grands-parents, bref tout ce qui, pour lui, fait événement, même le plus minuscule.

Bien entendu, il ne faut pas s'attendre à ce qu'il soit rapidement capable de produire des récits complets, cohérents et intéressants. Pour qu'il y parvienne, il aura fallu

l'aider : soutenir ses ébauches de monologue, lui avoir rappelé ce qu'il a déjà dit et ce qui reste obscur, résumer, questionner, encourager et surtout faire taire cette grande sœur qui s'agace des imperfections du récit et saurait tellement mieux faire à sa place !

---

# AIDER L'ENFANT À LA MAISON

---

Les enseignants de CP ont coutume de donner chaque soir aux élèves un petit travail à faire chez eux, une tâche de lecture ou la mémorisation de l'écriture de quelques mots, et ce pour deux bonnes raisons :

- entraîner et exercer les compétences nouvellement acquises pour permettre leur stabilisation et leur automatisation ;
- associer les familles à l'apprentissage enfantin.

## ► Les devoirs à la maison

En règle générale, les parents sont très demandeurs et apprécient ce petit rituel quotidien. Contrairement à une idée reçue, cela n'est pas l'apanage des familles de milieux favorisés ! C'est au contraire quand l'école ne donne aucune information sur le déroulement de l'apprentissage, quand elle ne confie aucune tâche aux parents, que naît l'inquiétude, voire la défiance vis-à-vis de l'école. Certains ont l'impression d'être dépossédés d'une partie importante de la vie de leur enfant ; ils redoutent que, sans leur aide, il n'y arrive pas. Ils en viennent à penser que, si l'école ne leur montre rien, si elle ne leur donne rien à faire, c'est qu'elle a quelque chose à cacher ! Et ils s'empressent d'aller acheter au supermarché voisin le manuel de lecture de leur enfance.

Chacun trouve donc son compte dans ce travail journalier :

- les enfants, qui consolident leurs apprentissages et

profitent d'un moment privilégié où ils bénéficient de la présence exclusive d'un adulte ;

- les parents, qui observent chaque jour les progrès réalisés et peuvent offrir leur aide ;

- les enseignants, qui trouvent là des partenaires précieux, surtout si les familles s'autorisent à leur faire part des réussites et des difficultés rencontrées.

Les devoirs à la maison ne se substituent pas à l'enseignement dispensé en classe. Les maîtres ne demandent pas aux parents de faire faire des exercices supplémentaires ou d'anticiper sur les leçons suivantes : ils attendent seulement qu'ils participent à l'aventure, soutiennent leur enfant et l'aident à s'exercer dans de bonnes conditions. En général, ils proposent seulement des tâches de révision, proches de celles utilisées en classe, et qui ne demandent pas de compétences didactiques particulières. Que ce soit avec un éducateur dans le cadre de l'atelier d'aide aux devoirs ou avec un parent au domicile familial, l'enfant bénéficie d'un tête-à-tête d'une quinzaine de minutes, difficile à organiser en classe à cause du nombre d'élèves présents : le but est de l'aider, pas de l'évaluer.

## ► Comment aider l'enfant à relire ?

### ► S'il connaît par cœur la phrase à relire, modifier la tâche

En début d'année, quand les parents demandent à l'enfant d'ouvrir son livre et de lire la (ou les) phrase(s) étudiée(s) en classe ils sont parfois surpris de le voir s'exécuter sans même jeter un œil sur sa page : il la sait par cœur, pour quoi ferait-il semblant de la décoder ? (voir le chapitre 2.)

Que faire dans ce cas-là ? Plusieurs solutions peuvent être retenues :

- lui faire « relire » la phrase en pointant chaque mot avec son doigt et en vérifiant qu'il associe bien le mot prononcé et le mot désigné (la technique du doigt qui accom-

pagne le regard et la voix ne doit pas être systématique mais c'est néanmoins une technique de bon sens dont on aurait tort de se priver : elle met en scène de manière pertinente les relations entre oral et écrit, encore mal assurées en début d'année) ;

– lui demander de faire voir où se trouve dans la phrase un mot donné par l'adulte ;

– relire le début de la phrase, s'interrompre et demander à l'enfant d'indiquer le mot qui suit l'endroit où on s'est arrêté ;

– lui faire lire le dernier mot de la phrase (en lui demandant de le montrer), puis l'avant-dernier et ainsi de suite (lecture à reculons) ;

– masquer la phrase par une bande de papier et la démasquer progressivement pour qu'elle apparaisse mot par mot, puis, éventuellement, syllabe par syllabe. Faire relire ensuite de manière fluide ;

– suggérer à l'enfant de relire en commettant volontairement une erreur que l'adulte devra détecter : permutation, oubli ou ajout de mot, inversion de syllabe, changement de lettre... Puis inverser les rôles : c'est l'adulte qui se trompe et l'enfant qui détecte (sourire garanti) !

### **► S'il a un peu de mal, l'aider beaucoup**

Il arrive, bien entendu, que l'enfant soit incapable de relire seul cette phrase. Que faire alors ?

Commencer par l'engager à se souvenir de l'histoire dont la phrase est extraite : que s'est-il passé auparavant ? De qui parle-t-on ? Quels sont les personnages ? Que va-t-il se passer ?

Puis montrer à l'enfant le premier mot de la phrase (en ayant soin de cacher le reste) : s'il parvient à le lire, démasquer le mot suivant et ainsi de suite.

Chaque fois, faire relire tout le début de la phrase avant d'aborder un mot nouveau. Ainsi, le contexte de la phrase deviendra un recours pour la lecture du mot suivant : « Le Petit Chaperon rouge s'attar... » (voir les explications du chapitre 2.)

S'il n'arrive pas à le déchiffrer, dissimuler le mot à l'aide d'une feuille de papier, dévoiler ensuite la première syllabe et lui demander de la décoder. Continuer ainsi jusqu'à la dernière syllabe. L'adulte qui réalise la segmentation du mot apporte une aide très précieuse.

Dès que deux syllabes ont été déchiffrées, demander à l'enfant de les « coller » (fusionner) puis continuer de proche en proche jusqu'à ce que le mot entier soit reconstitué. (Cha ; pe ; Cha+pe = Chape ; ron ; Chape+ron = Chaperon). Au début de l'année, soutenir fortement cette activité de fusion : ne pas attendre que toutes les syllabes soient déchiffrées pour les fusionner mais procéder à leur fusion au fur et à mesure de leur décodage.

S'il ne sait pas transformer une lettre ou un groupe de lettres en son(s), lui donner la règle de conversion<sup>1</sup> (O + U = OU) ou l'aider à fusionner les sons (T + OU = TOU).

Mieux vaut donner partiellement la solution, par exemple en rappelant à l'enfant un autre mot dans lequel il a su lire cette syllabe ou ces lettres (voir le chapitre 2 : « Tu le connais, c'est le IN de lapin ! », qu'attendre (en s'énervant) qu'il la découvre seul.

Il se peut aussi que l'enfant ne parvienne pas à lire un mot parce que les correspondances entre les lettres et les sons n'ont pas encore été étudiées en classe. Ne pas hésiter à le lui lire sans insister.

Enfin, quand tous les mots ont été décodés, lui demander de relire la phrase sans coupure (au début, relire éventuellement des groupes de mots si la phrase est trop longue).

Ces conseils ne sont qu'indicatifs et relèvent du simple bon sens : inutile d'être un expert de l'enseignement pour aider son enfant. Le pire serait d'avoir peur de contrarier l'apprentissage et de s'abstenir de toute intervention. Les parents ne doivent pas être dépossédés de

---

1. Demander à l'enseignant le nom qu'il donne à ces combinaisons de lettres (graphèmes) : dans certaines classes, par exemple, on parle de « mariage » pour indiquer que deux lettres ne font plus qu'un (un son) ! Il est, en effet, utile d'adopter le même vocabulaire en classe et à la maison pour ne pas dérouter l'enfant.

ce temps d'entraînement : ils ne risquent pas de « mal faire », encore moins de faire du mal à l'enfant. Il est préférable de faire maladroitement que de ne rien faire du tout. Ils doivent aider sans retenue, en évitant seulement de s'agacer, de se fâcher et de bloquer l'échange ; et ne pas prolonger la durée du travail et, en cas de doute, consulter l'enseignant.

### ► Et s'il refuse, l'aider encore plus

Certains soirs, l'enfant refuse de participer à ce petit rituel. En cela, rien que de très normal... Il a déjà passé six heures à travailler, il aimerait bien pouvoir souffler, jouer, avoir du temps pour lui. Et comme on le comprend ! Il se peut aussi que ses premières expériences lui aient laissé de mauvais souvenirs.

Que faire dans ce cas-là ?

On peut d'abord se demander si l'enseignant ou les parents ne sont pas trop exigeants : ils le sont quand ils proposent des tâches trop longues, trop nombreuses ou trop difficiles qui excèdent les capacités d'attention de l'enfant et provoquent l'effet inverse de celui recherché, le découragement ou le rejet.

Il importe d'être vigilant sachant que, bien souvent, c'est la quantité de choses à faire qui rebute l'enfant. Il faut consulter l'enseignant à ce sujet, en lui indiquant très précisément le temps qui a été consacré aux devoirs du soir : certaines fois, il sera étonné et allègera ses exigences ; d'autres fois, ce sont les parents qui découvriront qu'ils avaient mal interprété et grossi les demandes du professeur.

On peut aussi passer un « contrat » avec l'enfant : lui garantir que la séance de travail n'excédera pas quinze minutes et tenir sa promesse (prendre soin de placer une horloge à proximité). On commencera par beaucoup l'aider pour aller rapidement au bout de l'exercice, quitte à y revenir ensuite sous une forme différente comme nous l'avons suggéré plus haut (relire en pointant du doigt, à l'envers, détecter des erreurs, etc.).

## ► Comment aider l'enfant à mémoriser l'orthographe de quelques mots ?

Il arrive que l'enseignant demande aux élèves d'apprendre à écrire trois ou quatre mots dont il vérifiera plus tard la mémorisation. Or, les jeunes élèves ne savent pas très bien comment s'y prendre pour retenir l'orthographe d'un mot : alors ils le regardent, longtemps, ils le recopient, plusieurs fois, et ferment leur cahier avec le sentiment du devoir accompli. Mais, le lendemain, les choses ne se passent pas du tout comme ils les avaient prévues : quand la dictée commence, tout s'est effacé, ils ne se souviennent plus de rien ! Pourquoi ? Parce qu'il ne suffit pas de voir et de recopier plusieurs fois le même mot pour se le rappeler.

Deux procédés peuvent utilement l'aider.

### ► Transcrire les sons

On peut inciter l'enfant à coder les éléments sonores (syllabes et phonèmes) : lui dire de segmenter le mot en syllabes puis de chercher comment chacune s'écrit. Deux cas se présentent alors :

– ou bien il a stocké les syllabes entières en mémoire et il s'en sert (les jeunes enfants savent très tôt écrire les syllabes PA et MA sans avoir à passer par leur décomposition en phonèmes) ;

– ou bien il ne les a pas mémorisées et doit donc décomposer la syllabe en phonèmes dont il connaît la correspondance écrite (lettre ou graphème ; voir le chapitre 2).

L'adulte peut l'aider en procédant à une sorte de « dictée de phonèmes », quitte à accentuer et prolonger (donc déformer légèrement) leur prononciation : rrrrr...eueu / nnnnn... aaa... rrrr (pour « renard »), sans oublier d'ajouter la lettre d « qu'on n'entend pas » mais dont on peut se souvenir en pensant au bébé renard, le renardeau.

Si l'enfant ne connaît pas la lettre (ou le graphème) correspondant au phonème qu'il a bien identifié à l'oral, on l'écrira pour lui, en prenant soin de l'aider à la mémoriser : on cherchera, avec lui, un mot qu'il connaît bien

(qu'il sait écrire) où se trouve cette lettre et qui l'aidera à s'en souvenir. On pensera aussi à ouvrir le cartable de l'enfant : dans beaucoup de classes, les enseignants font coller les mots « vedettes » (« moto » dans la page du O, « ananas » dans la page du a...) dans un « cahier des sons ». Comme ils visent précisément à fixer la mémorisation d'une relation graphème-phonème donnée, il est bon d'y avoir recours pour ne pas surcharger la mémoire de l'enfant.

### ► Mémoriser l'orthographe

On peut aussi aider ce dernier à mémoriser la suite ordonnée des lettres (mémoire orthographique), autrement dit lui faire épeler le mot puis répéter le nom des lettres en langage intérieur, « dans sa tête » (« papa » s'écrit p, a, p, a) ; c'est ainsi que procèdent les très jeunes enfants capables d'écrire correctement leur prénom avant de connaître la valeur sonore des lettres (voir le chapitre 2).

Une fois que l'enfant a écrit ses trois mots en employant l'un ou l'autre de ces moyens (ou en les combinant), il est important de lui apprendre à vérifier qu'il sait les écrire sans erreur. Mais le temps presse ! Il ne reste plus que deux minutes sur les quinze promises. Alors plutôt que de lui demander de prendre en charge la totalité de la tâche (écriture + raisonnement), on lui proposera de devenir son porte-plume : il dictera lettre à lettre mais n'écrira plus et n'aura plus qu'à vérifier (avec le modèle sous les yeux et la gomme à la main) qu'il a correctement épilé le mot.

Cette stratégie éducative, qui consiste à décharger l'enfant de la partie de la tâche qui n'est pas la cible de l'apprentissage, permet de maintenir plus longtemps son attention et sa motivation. Ici, le but n'est pas d'apprendre à écrire mais de savoir mémoriser l'orthographe des mots. On libère donc l'enfant de ce qui est secondaire (l'écriture, ici au sens de calligraphie) pour qu'il puisse se consacrer à la tâche importante (la mémorisation orthographique).

## **► Un enfant qui apprend mal ou qui n'apprend pas ne le fait pas exprès**

L'apprentissage de la lecture est, pour certains enfants, un passage difficile et certains parents découvrent, en les accompagnant, que lire n'est pas toujours et pour tous un « jeu d'enfant ». Ceux qui ne réussissent pas à comprendre les règles de cet exercice inspirent toujours à leurs familles une anxiété bien compréhensible. Aucun parent, et c'est bien normal, ne supporte de voir son enfant en difficulté, sachant que ce dernier ne le fait pas exprès. L'inquiétude se ressent surtout au moment des devoirs du soir, quand les parents constatent que l'enfant ne parvient pas bien à réaliser les tâches demandées par le maître et qu'ils ignorent si cette difficulté est passagère ou si elle doit les alarmer... Au fond, ce qui est anxiogène pour eux n'est pas vraiment la difficulté de l'enfant en elle-même, mais l'impossibilité d'interpréter sûrement les « signes » qui s'y cachent. Faut-il s'en inquiéter et consulter très vite un spécialiste ou attendre de voir si l'enseignement, le temps et la répétition les feront disparaître ?

## **► Quels signes, quels indices peuvent alerter les parents ?**

Les études menées par les scientifiques qui s'intéressent aux difficultés d'apprentissage de la langue écrite ont permis de repérer un ensemble d'indices qui peuvent aider parents et enseignants à comprendre ce qui pose problème pour un enfant donné. Ces chercheurs ont constaté que les enfants qu'ils examinent ont souvent un léger trouble du langage : il leur est malaisé, par exemple, de répéter un mot long et difficile (hélicoptère, hippopotame) ou de trouver le mot juste quand ils parlent.

Certains ont du mal à s'orienter dans l'espace (à mémoriser, par exemple, le trajet qui les amène tous les jours de l'école à la maison) et à localiser différents objets les uns par rapport aux autres (ils maîtrisent mal les pré-

positions relatives à l'espace comme dans, sur, sous, contre, derrière, devant...). Ils ont parfois aussi de la peine à se situer dans le temps : la reconstitution d'une journée de classe leur est très difficile. Ils n'arrivent pas bien non plus à jouer avec la langue et à en saisir le fonctionnement : ils sont incapables de segmenter les mots en syllabes, de supprimer ou d'ajouter une syllabe, d'inverser les syllabes, de trouver des rimes...

Quand l'apprentissage de la lecture commence, certains élèves ne réussissent pas bien à mémoriser les informations délivrées en classe ou à la maison : on a parfois l'impression que rien ne s'accroche dans leur mémoire et que, sitôt le livre refermé, ils ont tout oublié : le nom des lettres, le bruit qu'elles font, ce mot qu'on leur a lu pourtant plusieurs fois, l'écriture d'un mot simple qu'ils ont vu plusieurs fois...

La présence de l'un de ces signes doit toujours être interprétée avec la plus grande prudence, surtout chez les jeunes enfants : tous, en effet, peuvent faire partie du développement normal d'enfants qui ne présenteront jamais de difficulté d'apprentissage. En outre, aucun d'eux n'est à lui seul synonyme de « difficulté scolaire » ou de « dyslexie future ». C'est toujours l'accumulation de différents symptômes qui doit être prise en compte. Toutefois, si l'on en croit les spécialistes<sup>2</sup>, l'indice le plus fiable pour identifier les élèves « à risque » est sans doute la présence, à l'entrée du CP, de troubles du langage.

Mais il ne faut jamais perdre de vue que ce type de problème est souvent causé par l'anxiété que provoquent le nouveau cadre où l'enfant est jeté tout d'un coup et les contraintes auxquelles il est soumis.

### ► Que faire pour aider l'enfant ?

Il convient, bien entendu, d'abord de prendre rendez-vous avec l'enseignant.

Expert de l'enseignement de la lecture, il sait ce qui est important à tel moment de l'année, ce qui l'est moins, et ce

2. Valdois S., « La dyslexie », in Gombert J.-É. et Goigoux R. (Eds), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan, 2000.

qui ne l'est pas du tout. Faute de points de comparaison, les parents jugent parfois inquiétante une difficulté banale et passagère.

Parce qu'il passe six heures par jour avec ses élèves, l'enseignant connaît bien les besoins de chacun : il saura, si c'est nécessaire, conseiller d'établir un bilan précis auprès d'un psychologue ou d'un orthophoniste. Néanmoins, nous l'avons dit, les informations fournies par les parents lui sont une aide précieuse pour affiner son propre diagnostic et pour les aider à trouver les réponses qu'appellent les besoins de l'enfant.



## Bibliographie : pour aller plus loin...

- Boussion J., Schöttke M. et Tauveron C., *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*, Paris, Hachette, 1998.
- Brigaudiot M. (Ed.), *Apprentissages progressifs de l'écriture à l'école maternelle*, Paris, Hachette-INRP, 2000.
- Brigaudiot M. (Ed.), *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Paris, Hachette, 2004.
- Chartier A.-M. et Hébrard J., « Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques », in *Le Français aujourd'hui*, 1990, n° 90, pp. 100-109.
- Chartier A.-M., Clesse C. et Hébrard J., *Lire et écrire. Entrer dans le monde de l'écrit et Raconter, dicter, écrire* (2 tomes), Paris, Hatier, 1997.
- Chartier A.-M., « Culture scolaire et méthodes de lecture : les enjeux d'un apprentissage enfantin », in *Le Débat*, juillet 2005.
- Chauveau G. (Dir.), *Comprendre l'enfant l'apprenti lecteur*, Paris, Retz, 2001.
- Fijalkow J., *Sur la lecture*, Paris, ESF, 2000.
- Gombert J.-É., Colé P., Valdois S., Mousty P., Fayol M et Goigoux R. (Coordonnateur), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan, 2000.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP-XO Éditions, 2002. *Lire au CP, Document d'accompagnement des programmes*, vol. 1 et vol. 2, Paris, SCEREN, 2003-2005.
- Morais J., *L'Art de lire*, Paris, Odile Jacob, 1999.
- Olson D. R., *L'Univers de l'écrit*, Paris, Retz, 1999.
- Sprenger-Charolles L. et Colé P., *Lecture et dyslexie : approche cognitive*, Paris, Dunod, 2003.
- Tauveron C., *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002.

Les droits d'auteur de cet ouvrage sont intégralement versés  
à l'ONG Inter Aide qui soutient la scolarisation  
des jeunes enfants dans les pays en développement.

---

Direction éditoriale : Sylvie Cuchin

Édition : Céline Lorcher

Corrections : Florence Richard

Conception de maquette : Sarbacane Design

Mise en page : Domino

N° de projet : 10137752

Dépôt légal : août 2006

Achevé d'imprimer en France en septembre 2006