

Apprendre à lire à l'école

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

Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE

RETZ

Notes du 30 10 06, concernant l'identification des mots

Livre destiné aussi bien aux parents qu'aux enseignants débutants voir aux enseignants plus chevronnés qui ont besoin d'éclaircissements.

Pour contribuer à la démocratisation de l'enseignement :

Le 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.

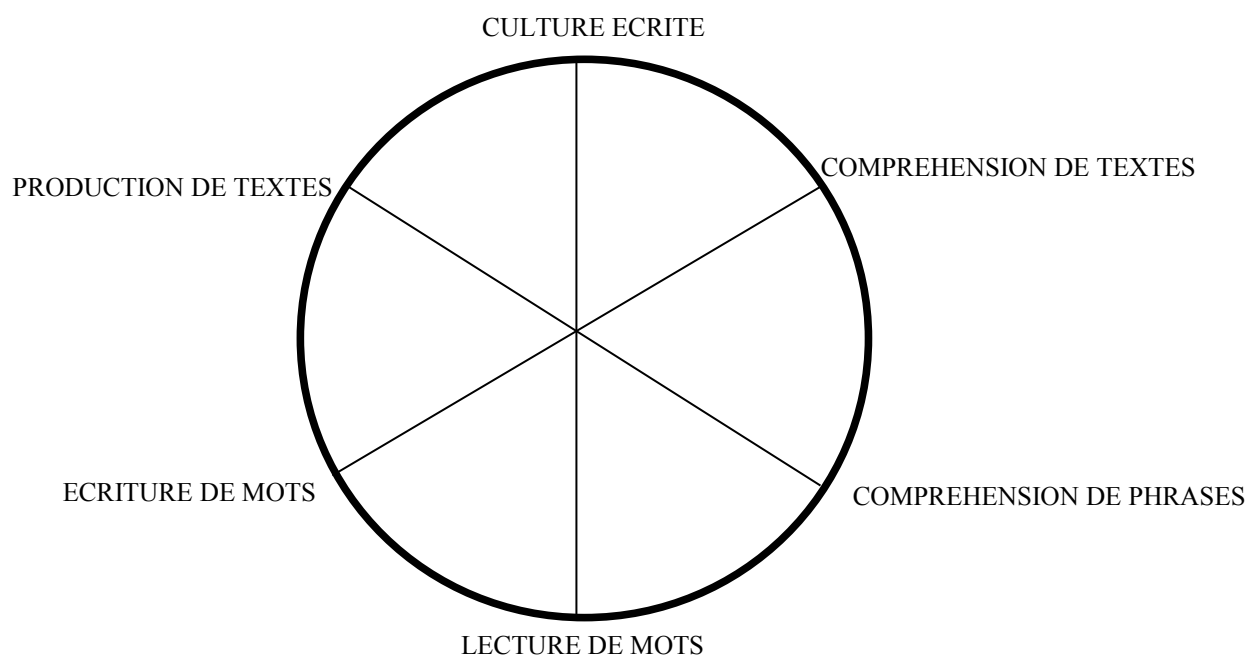
L'école ne doit pas sous-traiter aux parents une part de l'enseignement de la lecture si elle ne veut pas contribuer à reproduire les inégalités sociales. Cela signifie non pas, bien sûr, qu'elle ne recherche pas les complémentarités et les collaborations de toutes sortes avec les familles mais qu'elle 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 DELA DES POLEMIQUES

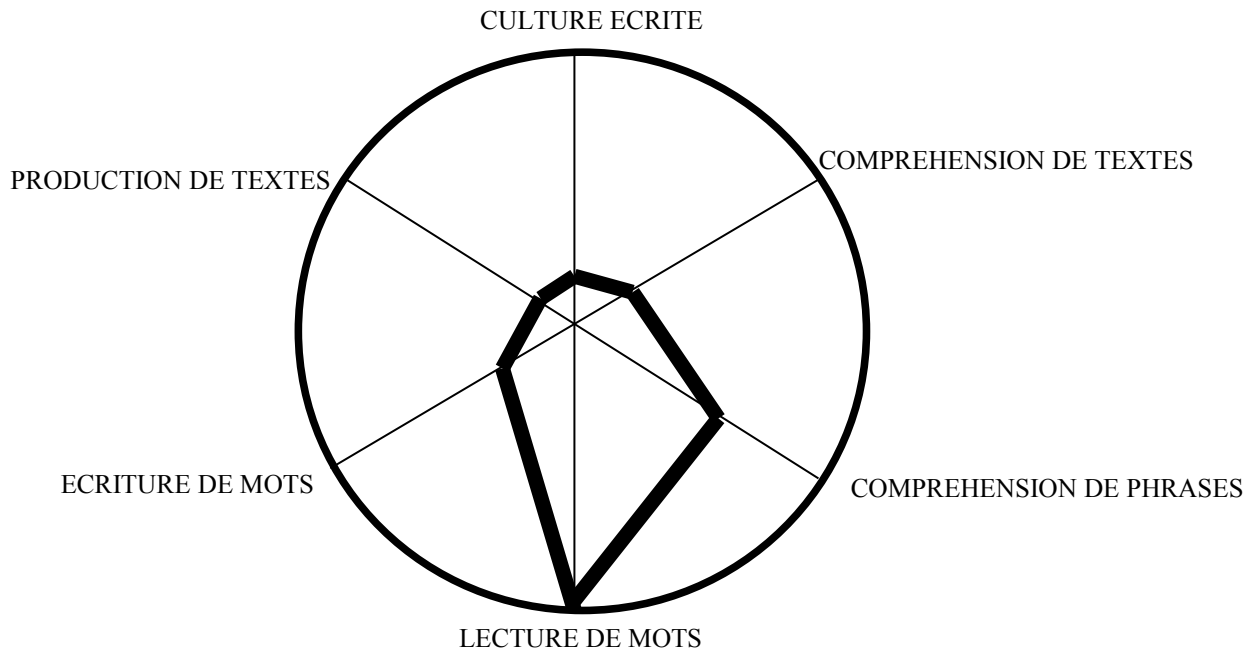
Importance accrue du déchiffrage avec la circulaire de mars 2006. Les travaux de Franck Ramus et de dix-huit chercheurs en neuro-sciences, "dans l'état actuel de nos connaissances, les données scientifiques ne conduisent qu'à une seule recommandation forte : enseigner systématiquement et précocement le déchiffrage, en parallèle avec les autres compétences langagières [...] Ce qui laisse toute latitude aux enseignants pour déterminer les modalités de cet enseignement."

Un peu plus loin : "de 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)"

Planisphère des différentes composantes de la lecture

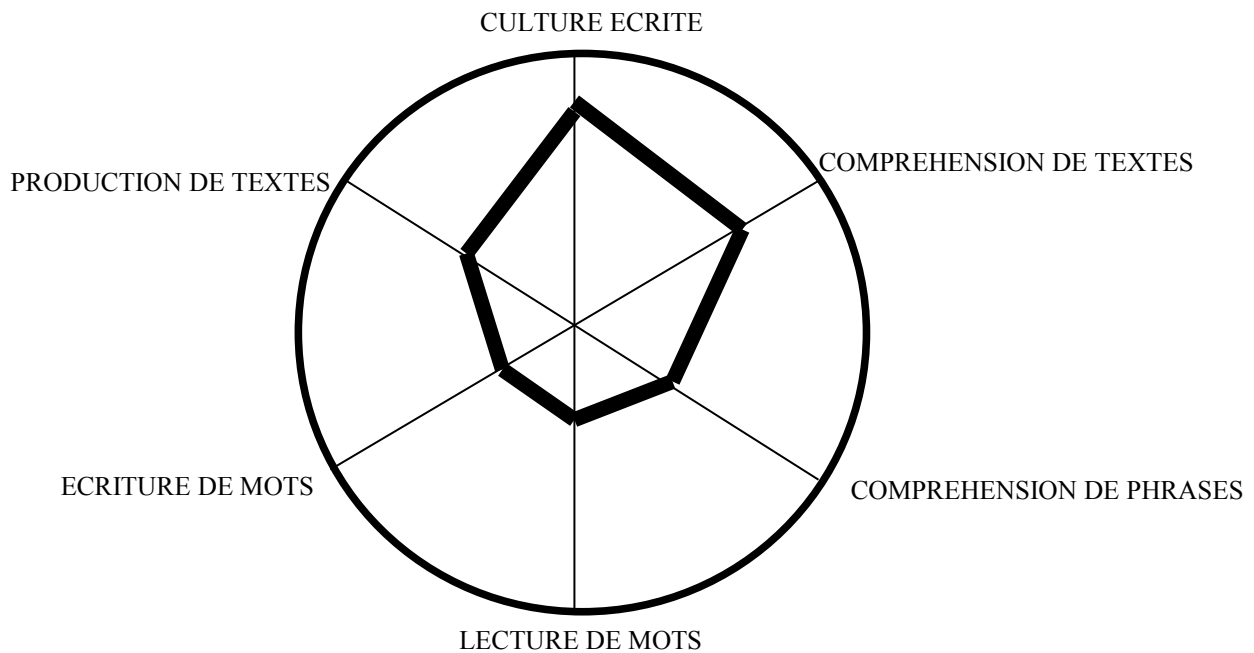


Les différentes composantes de la lecture dans les années 1960



Sur ce planisphère, 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 qu'à cette époque les maîtres cherchaient plus à faire comprendre des phrases que des textes.

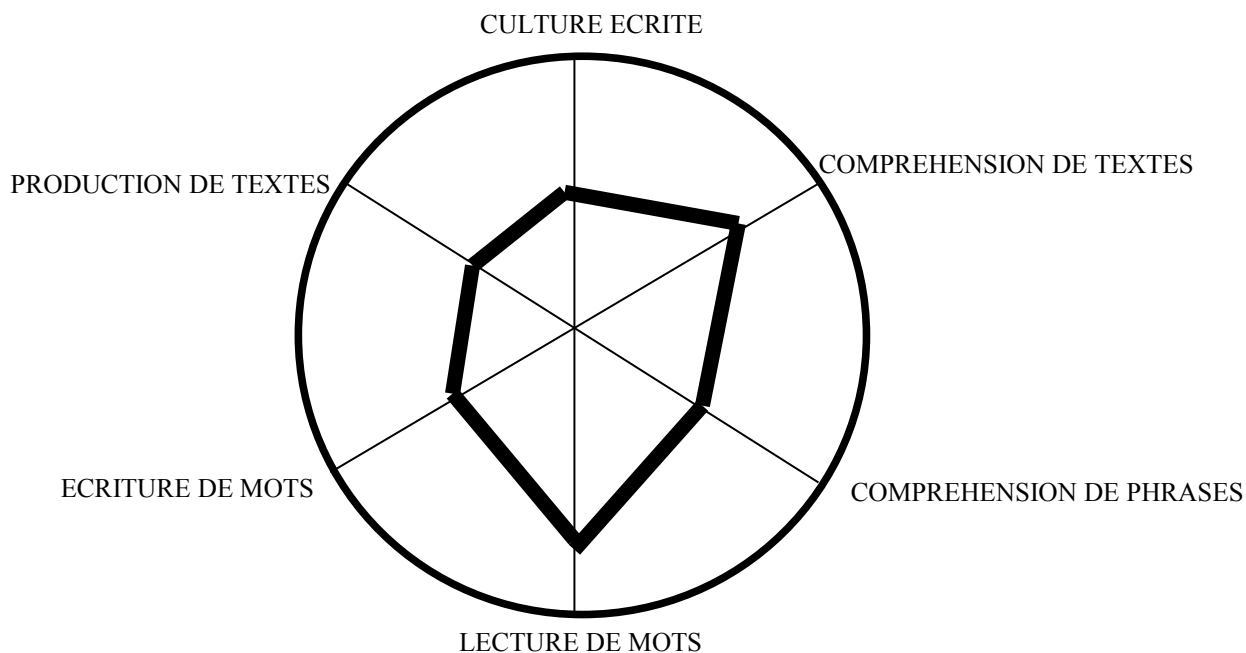
Les différentes composantes de la lecture dans les années 1970



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. Cette crise [...] a obligé l'école à

réviser en profondeur ses techniques pédagogiques (plan de rénovation du français de 1972, création des BCD, introduction de la littérature de jeunesse, culture écrite). Ces techniques restent pertinentes et ont permis aux maîtres d'échapper aux pratiques anciennes dont ils connaissaient les limites. Toutefois, ces innovations ont conduit à minimiser l'importance de l'apprentissage du déchiffrage et les efforts à consentir pour obtenir son automatisation ...et a créé un nouveau déséquilibre.(suppression du B.A.-BA, interdiction de la lecture à haute voix, dénigrement des manuels...)

Les différentes composantes de la lecture dans un répartition équilibrée



Depuis 1995, ces excès ont été progressivement corrigés. 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. Il serait donc inutile et dangereux, en réaction aux outrances passés, de vouloir redresser la barre en survalorisant une seule composante didactique.

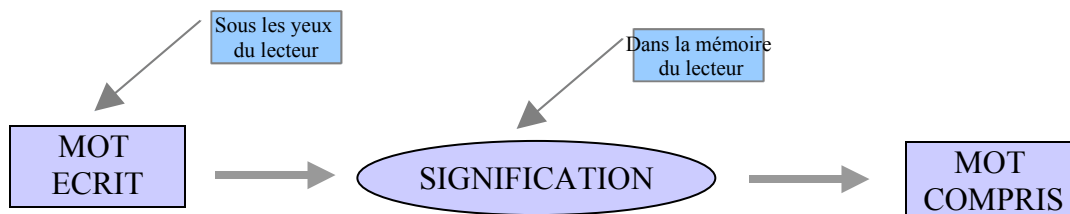
Cela dit, aucune étude n'a exploré la question des meilleurs dosages temporels. Le problème qu'ils posent restent donc entier ; et la nécessité de laisser aucune composante dans l'oubli ne signifie pas qu'il faille leur donner le même poids tout au long du cycle 2.

Le temps scolaire *n'étant* pas illimité... 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 c'est d'abord savoir renoncer, au moins dans un premier temps.

APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE DES MOTS

Identifier un mot écrit



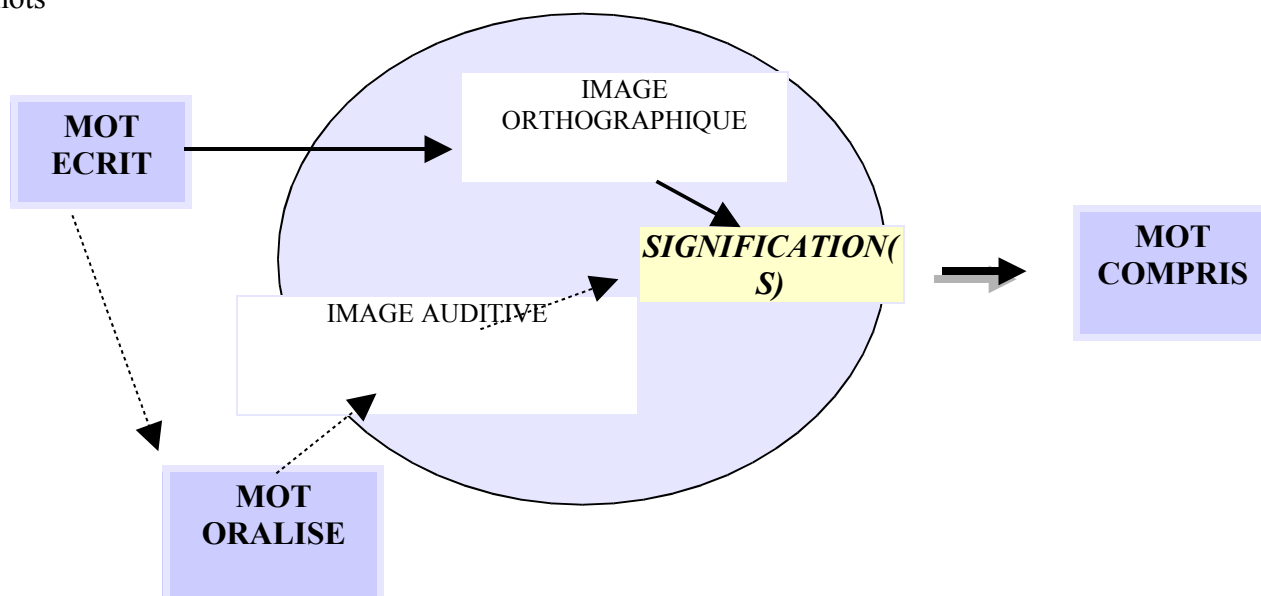
La circulaire du 3 janvier 2006 rappelle que l'enfant doit apprendre "à assembler des lettres pour constituer des syllabes prononçables puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà une image auditive en mémoire" En effet, seule la syllabe est prononçable, il faut donc enseigner à "coller des sons", puis à "coller les syllabes" Programmes 2002 : le passage de [te]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"

Ce type de méthode n'est pas réservé aux méthodes syllabiques. "... exercer les élèves à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles" ; "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 la dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes"

Ces tâches ne sont 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

" développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots"



Comment l'apprenti lecteur s'y prend-il ?

Soit en déchiffrant d'abord et en répétant l'opération jusqu'à ce qu'elle devienne inutile.

Soit en mémorisant l'orthographe directement sans même savoir le déchiffrer : ainsi du prénom.

"Chaque fois que l'enfant écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit."

La mémorisation d'un petit stock de mots entiers facilite les recherches d'analogies qui sont à la base du processus d'analyse. (maman, marie → ma, décomposable en [m] et [a])

MEMORISER DES MOTS ENTIERS : LE GRAND MALENTENDU.

"Le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui la composent"

Cependant on peut utiliser le jeu des silhouettes pour d'autres raisons (place du *d* dans le mot *monde*) qui ne sont pas liés directement à la lecture, mais à la place et l'ordre des lettres ce qui aide à la reconnaissance orthographique.

La technique la plus efficace dans ce type d'apprentissage consiste à faire décrire, lettre par lettre,

pour l'encoder, un modèle donné que l'on soustrait ensuite au regard de l'enfant. Pour la mettre en oeuvre, le dispositif recto-verso s'avère particulièrement efficace : d'un côté, on écrit le modèle, de l'autre, les cibles (les mots à comparer). obligation de mémoriser la suite des lettres dans l'ordre, dans l'encodage comme dans les comparaisons.

On constate que si on laisse le modèle et les cibles côte à côte - c'est le cas de la plupart des manuels de CP- les élèves n'ont aucun effort de mise en mémoire à faire.

Dans les ateliers d'écriture tâtonnée, mêmes remarques, les appuis et les modèles ne sont pas forcément accessibles de suite.

Lecture et devinette

"L'identification des mots n'a rien à voir avec une devinette".

Le travail des enseignants consiste d'abord à faire comprendre à tous les élèves l'acte de lire : ce n'est pas réciter, inventer, oraliser, raconter.

Toutefois, même si l'enfant connaît par cœur la lecture du manuel, rien de grave, il faut simplement recentrer sur l'activité réelle de lecture en ajoutant, enlevant, pointant ...des mots.

Mais revenir à des textes entièrement déchiffrables (c'est à dire uniquement avec les lettres/sons étudiés en classe) pour éviter d'aller vers les fameuses "devinettes" donne ceci après deux mois d'enseignement au CP :

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 Léa,

puis il se sèche.

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

A l'inverse, proposer au CP des textes trop complexes sans précaution est dangereux et peut perdre les parents qui veulent aider leurs enfants :

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)

On peut donc proposer de ne faire qu'un travail d'analyse sur les mots que l'on sait déchiffrer (passé, tas, chose), ceux qu'on traite par analogie (bazar, bizarre), ceux qui ont déjà été mémorisés orthographiquement (maison, c'est, des), et lire aux enfants ceux qui ne sont pas à leur portée.

PLANIFIER L'ETUDE DU CODE : QUEL COMPROMIS ?

1er critère : faut-il partir de l'étude du graphème ou de celle du phonème ?

Les méthodes syllabiques partent de la lettre en lui donnant une valeur sonore conventionnelle, ce qui nous emmène rapidement dans une partie de "pêche à la loche" toutefois le soin apporté à la combinatoire et à la fusion des valeurs phonémiques des lettres est trop souvent négligé par certaines méthodes.

La grande majorité des manuels français proposent une étude progressive des différents phonèmes et leurs correspondants graphémiques. Ils combinent également étude du code, compréhension de textes plus longs, culture écrite et productions d'écrits. (voir à ce propos le document d'accompagnement des programmes "Lire au cp" livret 2)

Constat fait par l'Observatoire National de la Lecture 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 que les plus petite de ces unités (phonèmes) ont pour contre-partie des lettres ou des groupes de lettres"

2ème critère : la temporalité

Il existe toutes les variantes (rythme de lettres soutenu en syllabique, étude du code retardé dans d'autres)

Pour l'INRP : une dizaine de phonèmes avant Noël, accompagnés de leurs différentes graphies les plus courantes. [a, r, i, t m, f, y (u), o, ch, n]

3ème critère : la variété graphémique

Dans de nombreux manuels, le choix est 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.

4ème critère : l'ordre d'étude des phonèmes

Par quels phonèmes commencer ? voyelles et consonnes alternées.

les voyelles universellement parfois accompagnées très tôt d'autres sons voyelles (é, ou, an , in...)

Les consonnes les plus "marquantes" à l'oral : v, f ch, m , r

ou les plus fréquentes : r, l ,m t, p...)

5ème critère : la mémorisation

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

Une historiette : *"o et u se promenait 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" !"*

Les geste inspirés de la méthode "Maisonny"

Les mots vedettes (un ou plusieurs si plusieurs graphies)

Ces outils doivent être présentés aux parents

6ème critère : les supports de lecture

Quelles proportions de mots déchiffrables ?

Comment avoir recours au contexte sans jouer aux "devinettes" ?

Là encore les pratiques varient :

deux exemples autour du phonème [o]

Le robot de Pascale	Drôle d'arrosage !
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. (<i>Super GAfi, Nathan, manuel de l'élève p 28</i>)	Jules aime à 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. (<i>Max, Jules et leurs copains, Hachette, manuel de l'élève, p 17</i>)

Il s'agit dans ces activités de déchiffrage d'utiliser toutes les procédures disponibles pour identifier les mots : anticiper et contrôler cette activité de déchiffrage en s'appuyant sur la syntaxe et le sens de la phrase. On peut différer le moment où les enfants déchiffreront seuls les textes proposés. On peut encore dissocier complètement l'étude du code et la découverte de textes. (c'est le cas d'un certain nombre de maîtres qui n'utilisent pas de manuels)

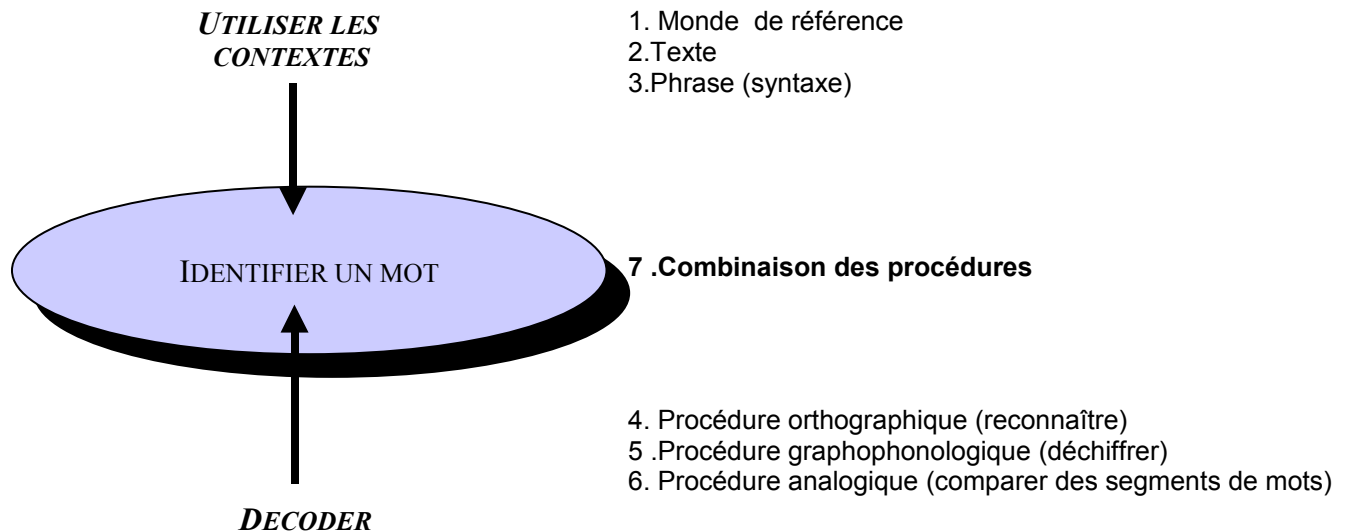
Reste le problème du vocabulaire : quelle proportion de mots nouveaux dans ces textes ?

Les programmes donnent raison à ceux qui utilisent des textes dont tous les mots sont déjà connus des élèves et qui reportent les activités lexicales à d'autres moments (lecture d'albums par l'enseignant, activités de découverte du monde...)

7ème critère : le rapport code/sens

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

**Inventaire de sept types d'aides utilisés
par les enseignants pour faciliter l'identification
des mots en contexte.**



Chez le lecteur adulte, le recours au contexte pour identifier un mot est considéré comme un indicateur de médiocrité du niveau atteint en lecture: il traduit, le plus souvent, une mauvaise automatisation des processus de reconnaissance des mots. En revanche, il joue un rôle positif chez l'apprenti lecteur parce qu'il facilite les premières identifications de mots et favorise la dynamique d'auto-apprentissage. On ne doit donc pas regarder la dépendance contextuelle constatée parfois en début d'apprentissage comme le signe avant-coureur d'une difficulté en lecture: elle concerne tous les élèves, même les meilleurs. Elle n'est en aucun cas un comportement déviant qu'il faudrait faire disparaître au plus vite.

Pour conclure :

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 oeufs !).

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 oeuvre 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...

Ce que j'en comprends :

Préalable absolu : compréhension du principe alphabétique (à vérifier : évaluation) et conscience phonologique.

Privilégier une approche phonémique (plutôt que "graphémique")

Privilégier :

- si lecture (décodage) travail d'analyse
- si écriture (encodage) travail de synthèse

Ne pas négliger le travail de "musclature" (repérage sonore, combinatoire, fusion phonémique, lecture/écriture de syllabes, de pseudo-mots, de mots réguliers, activités d'encodage guidé de la forme orale des mots, "*résolution de problèmes orthographiques*"...)

Pour respecter les programmes, encourager à la reconnaissance directe des mots par la voie orthographique (ce n'est pas de la "globale" !)

- soit par une rencontre très régulière en lecture /écriture
- soit par le "par coeur" pour certains petits mots outils (50% de la plupart des textes) et, est , les, un, dans, avec...

Mes interrogations : les morphogrammes (les "s", "ent" ...muets qui codent du sens et non pas du son)

F. VAUTROT
CPCAIEN
Saint-Dizier