

Observatoire national
de la lecture

Inspection générale
de l'éducation nationale

Groupe de l'enseignement primaire

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

SOMMAIRE

PROPOSITIONS.....	3
POUR LA FORMATION INITIALE	3
POUR LA FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS DU PREMIER DEGRE	3
POUR LES PARTENAIRES ET L'USAGE DES MANUELS	3
INTRODUCTION.....	5
LES APPORTS DE LA RECHERCHE	9
LES SPECIFICITES DE LA LECTURE EN LANGUE FRANÇAISE.....	9
L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	13
<i>Les préalables langagiers.....</i>	<i>13</i>
<i>De l'apprentissage à l'auto-apprentissage.....</i>	<i>13</i>
<i>Apprendre à comprendre des textes écrits.....</i>	<i>14</i>
LA DEMARCHE PHONOLOGIQUE : UNE REPOSE AUX RECOMMANDATIONS DES CHERCHEURS.....	18
<i>L'identification automatisée des mots.....</i>	<i>18</i>
<i>L'apprentissage de la compréhension.....</i>	<i>18</i>
<i>L'exploration de l'univers des textes et leur approche culturelle.....</i>	<i>19</i>
LA LECTURE A L'ECOLE	21
LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LES DEUX PREMIERS CYCLES DE L'ECOLE PRIMAIRE	21
<i>Les pratiques des maîtres de l'école maternelle.....</i>	<i>21</i>
<i>Les pratiques des maîtres du cours préparatoire et du CE1.....</i>	<i>22</i>
LA LECTURE AU CYCLE III.....	26
<i>Accès à l'automatisation de l'identification des mots.....</i>	<i>26</i>
<i>Traitement des difficultés syntaxiques de la phrase.....</i>	<i>27</i>
<i>Élargissement de la culture des élèves.....</i>	<i>27</i>
LES COMPETENCES DES ELEVES A L'ENTREE EN 6^{EME}	29
LA FORMATION DES MAITRES.....	33
LES PROCESSUS DE LECTURE.....	33
<i>Les notions sous-jacentes à l'apprentissage de la lecture.....</i>	<i>33</i>
<i>Les composantes de l'apprentissage de l'écrit.....</i>	<i>33</i>
LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE	34

Propositions

Pour la formation initiale

Élaborer un programme national de formation initiale consacré à l'apprentissage de la lecture de 50 heures minimum. Pour ce faire fournir un cahier des charges pour les IUFM accordant la place nécessaire aux nouvelles orientations des programmes et mettant en évidence le rôle de l'école maternelle dans le développement du langage oral, de la conscience phonique, dans la construction du principe alphabétique et le graphisme.

Ce programme devra donc mettre en oeuvre les contenus de formation développés dans le présent rapport.

Informers les maîtres des obstacles de diverse nature à l'apprentissage de l'écrit et les former à utiliser quelques uns des moyens de les dépasser.

Pour la formation continue des personnels du premier degré

- Proposer en priorité des actions de formation continue à tous les personnels en situation de formation et d'accompagnement, en particulier les maîtres formateurs, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs ;
- sensibiliser les inspecteurs à la nécessité que les maîtres à tous les niveaux de l'école primaire consacrent un temps suffisant à la construction de l'univers de référence de la culture écrite (connaissance du monde, littérature, activités esthétiques, champs disciplinaires du cycle III) ;
- pour amener les maîtres à prolonger le travail sur l'automatisation de l'identification des mots et sur le traitement syntaxique de la phrase et du texte, produire à leur intention les documents d'accompagnement des programmes nécessaires à la mise en place des ateliers de lecture au cycle III et à la mise en oeuvre effective de l'observation réfléchie de la langue,) ;
- informer les maîtres des obstacles de diverse nature à l'apprentissage de l'écrit et les former à utiliser quelques uns des moyens de les dépasser ;
- relancer la formation continue des enseignants de l'école maternelle (pédagogie du langage oral, conscience phonique, construction du principe alphabétique, graphisme).

Pour les partenaires et l'usage des manuels

Produire un cahier des charges pour les éditeurs, précisant les orientations à privilégier dans l'élaboration de manuels ou de logiciels.

Introduction

La maîtrise de la langue et particulièrement celle de la lecture ont toujours été la grande affaire de l'école. Ne nous laissons pas abuser par la nostalgie jusqu'à imaginer que les élèves de l'école primaire de la Troisième République aient tous été de grands lecteurs : les instructions officielles du 20 septembre 1938 justifient la nécessité de poursuivre un exercice pratique de la lecture au cours supérieur : "Des constatations faites dans de nombreuses écoles il résulte que la lecture courante n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves.[...] Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente"¹.

C'est depuis un quart de siècle, alors même que l'école a quasiment achevé sa mission d'alphabétisation² que se développent les discours centrés sur la maîtrise de la langue et singulièrement de la lecture. Les instructions officielles adressées aux enseignants insistent sur la responsabilité première de l'école. Un exemple parmi d'autres : "La réussite des apprentissages initiaux est essentielle, particulièrement pour la lecture", lit-on dans l'introduction des programmes de l'école élémentaire de 1985. "La maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire", reprend le texte même du programme³.

C'est aussi l'époque des premières mises en cause de l'école. Pourquoi ? Plusieurs phénomènes sont venus interpeller l'institution scolaire depuis les années soixante-dix, donnant une acuité nouvelle à la question de la lecture à l'école.

L'arrivée dans le second degré de toute une classe d'âge, avec l'ordonnance Berthoin, la réforme Fouchet et la réforme Haby, ébranle l'école ; les élèves n'étaient pas préparés à ce qu'attendaient les professeurs de collège, particulièrement la capacité à lire pour apprendre, l'habileté à saisir l'implicite d'un texte, la compréhension fine ; on répète alors à l'envi dans les salles des professeurs "Ils ne savent même plus lire".

Peu après, à la fin des années soixante-dix, avec la crise économique et la fin du plein emploi, se développe, sous l'influence d'associations caritatives, en particulier d'ATD-Quart

¹ A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels*, tome 2, p. 372.

² "Le pourcentage de la population résidente ne sachant ni lire ni écrire s'est effondré de 28,4% pour les hommes et 35,7% pour les femmes, en 1872, à 3,2% et 3,6% respectivement en 1946" *Éducation et société demain*, Rapport établi en 1988 par Jacques Lesourne.

³ La déclaration du ministre Alain Savary le 1^{er} février 1983 allait déjà clairement dans ce sens en assignant au système éducatif comme première tâche l'apprentissage et la maîtrise de la langue et de l'expression.

Monde, le concept nouveau d'illettrisme ; il donne lieu à un rapport remis au premier ministre en 1984 et la presse s'en saisit, lui donnant une extension parfois étonnante ("les illettrés se comptent par millions").

Parallèlement, on prend conscience du poids des premiers apprentissages dans le devenir des jeunes : l'insertion professionnelle est fortement corrélée avec le diplôme de sortie de l'école et le risque de sortie du système éducatif sans qualification est étroitement lié à la manière dont les élèves ont effectué leur scolarité primaire⁴.

L'échec scolaire, et singulièrement l'échec dans les premiers apprentissages, devient insupportable. L'école s'en saisit. Après les plans lecture du début des années 80, les opérations *Cent livres pour les écoles*, etc., après les évaluations nationales conçues comme outil contre l'échec en français et en mathématiques, le plan de prévention de l'illettrisme engagé depuis 2002 répond à un besoin social majeur et implique une responsabilité accrue pour l'école.

La notion de socle, aujourd'hui définie dans la loi, renvoie aux mêmes objectifs : ne pas laisser des jeunes quitter l'école sans le moindre bagage. C'est dire que l'école est comptable devant la nation des acquis des élèves. C'est aussi la logique de la loi organique sur les lois de finances (LOLF) : l'école doit réussir.

Le débat sur les méthodes de lecture prend alors un sens particulier. L'apprentissage de la lecture (et les démarches d'enseignement qui le mettent en œuvre) intéresse tous les publics, professionnels et usagers. C'est pourquoi les méthodes de lecture, l'évolution des orientations depuis un siècle, ainsi que les recommandations actuelles, furent - et sont encore - l'objet de débats et polémiques.

*Une **méthode** d'enseignement de la lecture est un ensemble de principes qui organisent les orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture. Un **manuel** est une publication, un support, un outil d'accompagnement de l'apprentissage. En lecture, en CP, il en existe plus de 130.*

Le débat s'est focalisé sur l'opposition entre "méthodes globales" et "méthodes syllabiques". Dans le premier cas, on fait mémoriser des mots entiers, dans le second, on fait mémoriser des lettres associées à des sons, des syllabes, et déchiffrer les mots à partir de ces unités.

Jusque dans les années soixante, la plupart des écoles élémentaires suivent une démarche syllabique. La question de la compréhension est alors peu travaillée en elle-même. Certains maîtres mettaient en œuvre une méthode naturelle inventée par Célestin Freinet, qui, attentive à la signification des textes pour les enfants, était fondée sur la décomposition des mots, puis leur recomposition. Elle insistait essentiellement sur l'écriture pour accéder à la lecture : pour Célestin Freinet, un enfant savait lire quand il savait écrire.

Dans les années soixante-dix, les "méthodes syllabiques" sont remises en cause par les enseignants novateurs et, surtout, par de formateurs des écoles normales troublés par les

⁴ Les trois quarts de ceux qui ont arrêté leurs études aux niveaux VI et Vbis -c'est-à-dire respectivement avant la 3^{ème} de collège et en 3^{ème} générale, en 4^{ème} ou 3^{ème} technologiques, en BEP ou CAP avant l'année terminale- avaient redoublé au moins une classe de l'école primaire et, dans la moitié des cas, un redoublement était intervenu dès le CP ou le CE1. Les deux tiers de ces élèves se situaient dans le quart le plus faible lors de l'évaluation nationale de 6^{ème}.

difficultés de compréhension des élèves qui accèdent au collège et influencés par les développements de la linguistique. La volonté de promouvoir une lecture intelligente des textes les oriente vers une démarche favorisant l'immersion immédiate dans le texte et la découverte du sens, par hypothèses et tâtonnements. Le passage par la connaissance du code est considéré par les uns comme inutile et mis en œuvre de façon différée par les autres. Les manuels de cours préparatoire proposent alors des approches mixtes combinant, jusqu'en novembre environ, un travail sur les textes et les phrases de manière globale, avec mémorisation de mots entiers, et ensuite une démarche syllabique prenant appui sur les mots connus.

Dans les années quatre-vingt, les progrès de la recherche sur les processus en jeu dans la lecture ont amené à réévaluer les différentes méthodes d'apprentissage. Ils ont mis en évidence la nécessité de conjuguer identification des mots par leur décodage et travail de compréhension. Ces conclusions sous-tendent les instructions officielles pour l'école primaire arrêtées en 2002.

La scolarité à l'école primaire

La scolarité à l'école primaire est organisée en trois cycles :

- le cycle des apprentissages premiers, ou cycle I, se déroule à l'école maternelle ;
- le cycle des apprentissages fondamentaux, ou cycle II, recouvre la grande section de l'école maternelle, le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire 1^{ère} année (CE1) ;
- le cycle des approfondissements, ou cycle III, recouvre le cours élémentaire 2^{ème} année (CE2), le cours moyen première et deuxième année (CM1 et CM2)

Les apports de la recherche

Les chercheurs sont parvenus aujourd'hui à un consensus sur les procédures en jeu dans la lecture et ont construit des modèles de l'apprentissage, depuis les premières approches de l'écrit à l'école maternelle jusqu'au travail sur la compréhension des subtilités d'un texte. On demeure en revanche très démuné sur la façon de remédier aux difficultés des élèves qui parviennent au collège sans pouvoir lire et comprendre un texte simple. Sur ce point, des recherches nouvelles apparaissent indispensables.

Les spécificités de la lecture en langue française

Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent.

On lit pour comprendre. La dimension de compréhension n'est toutefois pas spécifique à la lecture, elle préexiste à l'apprentissage de la lecture et s'exerce à la fois au cours et en dehors de cet apprentissage. Le problème auquel se trouve confronté l'enfant qui entre à l'école élémentaire est d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification.

Aussi bien la capacité d'identification des mots écrits que les capacités de compréhension de la langue sont des conditions nécessaires mais non suffisantes de la compréhension de l'écrit. Apprendre à lire, c'est d'abord (mais pas seulement) apprendre à identifier les mots écrits au point de pouvoir faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral.

L'apprentissage du français écrit soulève deux problèmes. Le premier, commun à tous les systèmes alphabétiques, tient à la nature abstraite des phonèmes, particulièrement des consonnes. Beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées isolément, elles doivent être prononcées en coarticulation avec une voyelle ; elles ne sont donc pas des sons mais des phonèmes encodés de manière complexe dans un son. C'est pour cela que la représentation des phonèmes par des lettres n'est pas immédiatement comprise par l'enfant pré-lecteur.

*Les systèmes alphabétiques mettent en correspondance des unités graphiques (les **graphèmes** : 26 lettres – a, b, c,...- ou blocs de lettres – ou, eau,...) avec les unités abstraites de la langue orale : **les phonèmes**, au nombre d'environ 36 en français. Les phonèmes sont les éléments constitutifs de la parole qui permettent des distinctions sémantiques (par exemple, les mots parlés " gâteau " et " château " diffèrent entre eux par le phonème initial). Cette correspondance systématique entre phonèmes et graphèmes constitue le principe alphabétique.*

Sans aide - généralement donnée lorsqu'on essaie de leur faire comprendre les "valeurs" des lettres -, les enfants sont incapables de se représenter mentalement le /p/ et le /a/ du son [pa] comme deux entités distinctes. C'est pour cela que 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 petites de ces unités (phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes).

Le second problème a trait aux caractéristiques de la langue française écrite. Chaque langue écrite alphabétiquement possède un code orthographique spécifique⁵. Le noyau central du code orthographique d'une langue est formé par l'ensemble des correspondances grapho-phonétiques (pertinentes pour la lecture) et des correspondances phono-graphiques (pertinentes pour l'écriture).

En français, ces correspondances présentent trois types de difficultés :

- la même lettre peut prendre des valeurs différentes en elle-même (valeur du *x* dans *exemple* et dans *axe*) ou en combinaison avec d'autres lettres (*c* dans *ch*, *s* dans *ss*, *a* dans *bain*, *i* dans *in*) ;
- le même phonème peut être représenté par des lettres ou des assemblages de lettres différents : *vin*, *vain*, *vainc*, *vingt*, *vint*, *vins* etc. Ces différentes écritures s'expliquent par l'étymologie (et la volonté de la manifester) ou par des dérivations ;
- de nombreuses lettres ne s'entendent pas et renvoient soit à des informations grammaticales (nombre, genre), soit à des notations étymologiques (*vingt*, du latin *viginti*).

L'apprentissage du système orthographique d'une langue présente de ce fait une vaste gamme de difficultés, au-delà de celle, initiale, de la compréhension du principe alphabétique.

Lorsqu'un lecteur expert rencontre un mot écrit, deux cas sont possibles. Soit le mot est déjà connu car rencontré au cours de lectures antérieures ; il peut alors être reconnu. Soit il est nouveau quant à sa forme. Sa lecture nécessite alors une habileté de décodage intentionnel. Dans le premier cas, le lecteur dispose d'un "dictionnaire" des formes écrites auxquelles il peut apparier les mots rencontrés : c'est le lexique orthographique. La reconnaissance est "automatique" et mobilise peu d'attention. Les processus qui interviennent dans la reconnaissance sont cependant très complexes. Dans le second cas, l'identification du mot mobilise des ressources attentionnelles, opère de gauche à droite et est donc plus lent. Le

⁵ Les codes orthographiques de certaines langues, comme l'espagnol ou l'italien, sont hautement transparents, c'est-à-dire que nous pouvons les décrire sur la base d'un système de règles, de correspondance, soit simples, soit contextuelles. D'autres langues, comme l'anglais, possèdent un code orthographique beaucoup plus opaque, en ce sens que l'utilisation des règles est insuffisante et que leur apprentissage est rendu difficile par la présence de nombreuses exceptions. En français, il y a peu d'exceptions aux règles graphophonologiques (lecture), mais elles sont nombreuses en ce qui concerne les règles phonographiques (écriture) : ainsi, en français, le phonème /o/ est transcrit par o, au, eau, aux, eaux.

décodage comprend une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur. Ces segments sont associés à des représentations phonologiques qui sont ensuite fusionnées pour aboutir à la reconnaissance de la forme orale du mot. Le décodage repose sur la connaissance des correspondances grapho-phonétiques, c'est-à-dire sur la mise en œuvre du principe alphabétique.

Accéder au sens de façon autonome

Apprendre à déchiffrer constitue un savoir faire nécessaire, mais il ne suffit pas : le but de la maîtrise des relations grapho-phonologiques est d'accéder au sens et non pas seulement au bruit des mots.

Prenons un exemple : Un enfant n'a encore jamais lu "oranger" ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné, que chacune des lettres ou groupes de lettres correspondent respectivement à un son de la langue et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc à tâtons construire le signifiant phonique du mot non pas pour "faire le bon bruit" correspondant à la combinaison graphique mais parce que ce bruit reconstitué représente pour lui la clé d'accès autonome au sens. En effet, en découvrant sous les huit lettres d' "orangers" les sons /o.r.a.j .é/ dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son "dictionnaire oral" afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, le "bruit du mot" ainsi reconstitué, lui permet de s'adresser à ce dictionnaire mental, qui est celui qui lui permet de comprendre les discours oraux, en lui demandant : "Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ?"

On comprend alors l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire. Si, comme c'est le cas pour des enfants qui n'ont pas eu la chance de bénéficier d'une médiation à la fois bienveillante et exigeante, l'enfant ne possède qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis alors son dictionnaire mental lui répondra le plus souvent : "il n'y a pas d'abonné au numéro que vous avez demandé". Et à force de ne pas recevoir de réponse à sa question l'enfant risque d'en déduire "qu'il n'y a jamais d'abonné", c'est à dire qu'il n'y a aucun sens derrière le bruit qu'il a construit. Ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder. La responsabilité de l'école, dès la maternelle, est ainsi essentielle ; dès la petite section elle doit avec patience et obstination s'attacher à nourrir le stock lexical des enfants, à travailler sur le sens des mots en contexte et hors contexte. C'est là que se gagne la bataille du sens de la lecture et non pas dans une approche anticipée de la lecture qui risque de conduire certains enfants à une impasse. Il est clair que le déchiffrement, que nous avons qualifié de "nécessaire", n'est pas une fin en soi; il doit, par une progressive automatisation conduire un enfant à une identification "orthographique" des mots qui le libérera du passage coûteux mais indispensable par l'oralisation .

L'apprentissage de la lecture

Les préalables langagiers

L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques qui se sont développées depuis le plus jeune âge. La plus importante de ces habiletés est le langage, qui fournit la base de la lecture. Bien avant le début de l'enseignement de la lecture, l'enfant a acquis, à des degrés divers, les différentes dimensions du langage qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés oraux. En apprenant à lire, il transférera tout ou partie de ces compétences à l'écrit.

Les connaissances dont dispose l'enfant à son arrivée à l'école sont en général suffisantes pour lui permettre l'apprentissage de la lecture. Il existe cependant déjà d'importantes différences interindividuelles qui tiennent, pour certaines, à la diversité des rythmes de développement et, pour d'autres, à des acquis culturels différents. Sur ce point, les différences sont particulièrement fortes dans le domaine du lexique. Il appartient à l'école de chercher à réduire ces différences, notamment au cycle I.

Au-delà de ces connaissances de base, pour apprendre à lire, l'enfant doit construire des savoirs portant sur le langage qu'il parle : la prise de conscience de la composition phonique des mots joue un rôle particulièrement important. La pratique de l'écriture des mots est un bon moyen pour amener les élèves à segmenter leurs formes sonores, la segmentation des énoncés oraux le conduit à prendre conscience des phonèmes, mais elle est plus difficile que la lecture : l'écriture requiert en effet une exploration des composantes d'un mot (lettres ou graphèmes), beaucoup plus affinée que la lecture : alors que la première exige la remémoration de toutes les lettres dans l'ordre, la seconde peut souvent se contenter d'une exploration plus limitée de l'orthographe des mots.

De l'apprentissage à l'auto-apprentissage

Le décodage est "attentionnellement" coûteux : lorsqu'il n'est pas automatisé, il implique un effort d'attention trop important pour que le lecteur puisse réserver une part suffisante de son activité mentale pour la compréhension. La conséquence en est la nécessité d'automatiser le plus vite possible l'identification des mots par la constitution d'un lexique orthographique mental (mise en mémoire des formes écrites des mots). Lorsqu'une activité est automatisée, sa mobilisation et sa mise en œuvre sont rapides et peu coûteuses. Il est possible de mener en parallèle deux activités automatisées, une activité automatisée et une autre qui ne l'est pas, mais pas, ou très difficilement, deux activités coûteuses. De là l'importance d'une maîtrise et d'un traitement efficace du lexique orthographique et la nécessité de l'étendre tout au long de la scolarité.

La constitution de ce lexique orthographique se fait progressivement. Le décodage de mots nouveaux développe la connaissance de la diversité des correspondances entre graphèmes et phonèmes dans leurs environnements respectifs. Progressivement, l'élève dépasse les correspondances de base et associe des groupes de phonèmes à des groupes de graphèmes

(morceaux de mots). Il se constitue ainsi un mécanisme d'auto-apprentissage. La rencontre fréquente des mots induit leur mémorisation et la constitution du lexique mental orthographique. L'automatisation de la reconnaissance des mots se fait d'autant mieux et d'autant plus vite qu'ils ont été rencontrés souvent.

À la fin du cycle II ou à l'arrivée au cycle III, les élèves ont normalement rencontré et mémorisé un lexique orthographique déjà fourni. Pour que la compréhension se déroule efficacement au cours de la lecture, ces mots doivent être rapidement traités, sans hésitation ni confusion avec d'autres. Si tel n'est pas le cas, il faut mettre en place des activités spécifiques pour améliorer la vitesse et la précision du traitement des mots écrits. Pour certains élèves dont les acquis sont plus faibles encore, la décomposition reste très fréquente et encore sujette à erreur. Pour ceux-là, y compris en cycle III, il faut travailler à la fois la décomposition, en cherchant à la rendre plus précise et rapide, et la reconnaissance des mots.

Apprendre à comprendre des textes écrits

La maîtrise du code constitue un point de passage obligé, mais l'objectif de la lecture est de comprendre. Cela suppose que le décodage ne mobilise plus l'attention des élèves, mais également que l'on ait spécifiquement travaillé la compréhension.

L'activité de compréhension consiste en la construction mentale d'une représentation de ce qui est écrit. Elle nécessite de l'attention et souvent un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente. Elle fait appel à des capacités de traitement du lexique, de la syntaxe de phrase et de la syntaxe des textes. Elle mobilise l'ensemble des connaissances du lecteur, à partir desquelles il peut reconstituer l'implicite du texte par des inférences.

Le traitement du lexique

La connaissance du lexique influe directement sur la compréhension de textes. Les enfants qui disposent du lexique le plus étendu sur un domaine donné sont ceux qui comprennent le mieux les textes relatifs à ce domaine. Or, l'enseignement du lexique est possible. Toutefois, l'efficacité des leçons de vocabulaire pour la compréhension en lecture reste limitée. C'est la pratique de la compréhension au cours de la lecture qui induit le plus sûrement l'accroissement du lexique. Les situations dans lesquelles l'enfant rencontre un mot inconnu durant la lecture d'un texte sont inévitables et fréquentes. La difficulté tient au dosage des mots nouveaux dans les textes et à l'accompagnement dont les enfants bénéficient pour parvenir à l'interprétation de ceux-ci et des textes qui les comportent.

Plus les élèves maîtrisent la lecture et sont en mesure de lire par eux-mêmes, plus le lexique augmente et s'organise, ce qui, en retour, améliore la compréhension. Cette influence réciproque entraîne une augmentation des différences interindividuelles : ceux qui lisent le plus accroissent leur lexique et peuvent ainsi plus vite et mieux traiter les textes nouveaux, et dès lors amplifier leur connaissance lexicale. Par contraste, ceux qui lisent peu courent le risque d'une moindre augmentation de leur lexique, laquelle rejaille sur la compréhension, et

donc sur le développement lexical. Cette différenciation progressive est lente et, par conséquent, difficile à percevoir dans la vie quotidienne, y compris dans la classe. Elle est pourtant à l'origine des inégalités les plus flagrantes et les plus difficiles à éradiquer. D'où l'importance, pour réduire ces inégalités, de lire aux élèves des textes variés et de provoquer des échanges dans la classe sur ces textes.

Il est nécessaire de penser les interventions sur le lexique dans deux perspectives, l'une mettant l'accent sur son extension – notamment dans les champs disciplinaires – et son organisation – en particulier, morphologique⁶ -, l'autre s'attachant plus spécifiquement à l'exactitude et à la rapidité du traitement des formes orthographiques.

Le traitement de la syntaxe

La compréhension repose aussi sur le traitement de l'information syntaxique de la phrase (place des mots, désinences et flexions, mots grammaticaux) conduisant à un repérage quasi instantané de la structure de la phrase.

En effet, l'écrit, bien plus que l'oral, met en évidence le caractère segmenté du langage. L'élève qui apprend à lire doit prendre conscience que l'acte de lire n'est pas la simple juxtaposition du sens de chaque mot, mais qu'il exige de dépasser la successivité des mots pour construire une représentation globale, cohérente et homogène de la phrase et du texte.

Un tel comportement sémiologique nous paraît devoir être assuré par un accompagnement pédagogique soucieux de faire comprendre les enjeux de la syntaxe et d'apprendre à identifier les instruments qu'elle met à la disposition du lecteur. La découverte de la structure syntaxique nous paraît ainsi faire partie intégrante de l'apprentissage de la lecture au cycle 2 ; construire la maîtrise de cette structure syntaxique devrait constituer un des objectifs de l'enseignement de la lecture.

Cette nécessité s'impose d'autant plus qu'arrivent au CP des élèves dont la langue orale est très différente, notamment dans les structures grammaticales, de celles qu'ils vont découvrir dans leur livre de lecture. L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige que, dès le début du cycle II, on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de règles que l'oral ne lui a parfois pas révélées.

Il ne s'agit pas de faire de l'analyse grammaticale avec des élèves du cycle II. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots. Classifications et nomenclatures peuvent attendre le cycle des approfondissements. Mais il est impératif d'apprendre aux élèves que l'agencement des mots et des groupes de mots détermine le sens d'une phrase, faute de quoi, il n'y aura pas de compréhension mais un égrènement monotone de mots successivement reconnus. Il s'agit de guider l'apprenti-lecteur dans ses observations syntaxiques, de lui permettre de découvrir comment "ça marche" et ainsi de l'aider à surmonter les principaux obstacles formels auxquels il se heurte dans l'accès au sens d'une phrase ou d'un texte. Il doit comprendre, tout au long de l'apprentissage de la lecture, que la compréhension est organisée par des indicateurs (marques du pluriel, substituts du nom, marqueurs du temps...) dont on ne doit jamais

⁶ La morphologie étudie la forme des mots.

négliger l'importance.

L'élaboration de représentations cohérentes

Le bon lecteur a automatisé le traitement de l'essentiel de l'information lexicale et syntaxique de la phrase. Lorsqu'il lit, ces données sont à sa disposition comme s'il les entendait. À ce stade, la compréhension de l'écrit ne se différencie plus de la compréhension de l'oral. Les stratégies deviennent conscientes et prennent appui sur la culture du lecteur.

Les processus impliqués dans la compréhension sont donc des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes : dans le cas du récit, établir le thème du texte, le lieu et le moment de l'action, regrouper en un ensemble organisé en fonction d'un but les actions de chaque personnage. Ces informations sont fournies, d'une part, par les indices disponibles dans le texte, d'autre part, par les savoirs dont un individu dispose du fait de son expérience propre ou des enseignements qu'il a reçus et, enfin, par les processus qui permettent d'interpréter les indices et/ou de combler les manques des textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré.

L'accès à la compréhension se heurte à au moins deux catégories d'obstacles : le traitement des inférences ; le traitement des substituts nominaux et pronominaux⁷.

L'inférence procède d'une mise en relation entre des éléments du texte et des connaissances non explicitement évoquées dans le texte et que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrites. En absence d'inférences, la compréhension se limite à l'élaboration " d'îlots de signification " juxtaposés et n'aboutit pas à l'intégration de toutes les informations. Les mauvais lecteurs tendent à n'effectuer qu'un nombre restreint d'inférences. Toutefois, les entraînements à la réalisation d'inférences, conduits auprès d'enfants de sept à dix ans, montrent qu'on peut améliorer la production de celles-ci. L'instruction explicite provoque un apprentissage des procédures à mettre en œuvre et des conditions dans lesquelles elles sont susceptibles de s'appliquer.

Les relations établies par les substituts servent à assurer la continuité des informations. Leur interprétation exige que les lecteurs/auditeurs distinguent les différents types de marques (pronoms, déterminants) et les associent aux entités correctes (personnages, événements, objets déjà connus et évoqués ou non), de sorte que les informations nouvelles relatives à ces entités leur soient correctement associées et que la représentation mentale de la situation décrite puisse être élaborée de la manière la plus précise possible. On a constaté que même les bons lecteurs commettent fréquemment des erreurs d'interprétation des substituts. Les élèves doivent bénéficier d'un entraînement à l'interprétation des anaphores.

Pour parvenir à une compréhension satisfaisante d'un texte, le lecteur doit régulièrement déterminer s'il a ou non compris la partie de ce texte qu'il a déjà traitée. Ce contrôle permet d'autoréguler la compréhension et de mettre en place des stratégies de lecture. Par exemple, le lecteur peut se construire un résumé de ce qu'il a lu, revenir en arrière et en relire une

⁷ Les substituts jouent un rôle essentiel dans la cohésion des textes. Il y en a de deux types. Les substituts nominaux reprennent un nom déjà énoncé par un synonyme ou une expression équivalente (*Bossuet, l'Aigle de Meaux ; la Méditerranée, la grande bleue* etc. Les substituts pronominaux assurent la même fonction : *Pierre, il, celui-ci*, etc. Leur absence rend le texte "décousu". Leur interprétation peut être un obstacle important pour le lecteur malhabile.

part plus ou moins importante, ou simplement ralentir la vitesse de lecture. Les bons lecteurs confrontés à des textes difficiles procèdent de manière stratégique. Ils passent en revue le texte à lire, lisent sélectivement, résumant et reviennent sur les informations à retenir. Les expériences consistant à *enseigner des stratégies de lecture* – pauses, retours en arrière, résumés de passages déjà traités, etc. – attestent que l’instruction ainsi dispensée améliore les performances des lecteurs, même s’il s’agit d’enfants ayant des troubles de l’apprentissage.

En résumé, même s’il y a de grandes différences individuelles entre les enfants dans leur niveau de développement cognitif et linguistique et dans leur préparation à la lecture au moment où ils entrent en CP, le respect de certains principes est de nature à faciliter l’accès à l’écrit aux enfants qui apprennent à lire dans un système alphabétique. Ces principes, énoncés et justifiés ci-dessus, nous conduisent à proposer aux maîtres de conduire l’apprentissage de la lecture en menant en parallèle

- un enseignement de tout ce qui facilite la compréhension du langage oral et écrit et le développement des connaissances culturelles qui permettent de saisir l’implicite naturel à la plupart des énoncés ; ceci se construit dès l’école maternelle ;
- un enseignement des correspondances grapho-phonétiques et de la combinatoire qui permettent d’identifier les mots écrits ;
- un enseignement amenant les élèves à être capables d’explorer méthodiquement les phrases et les textes.

Le choix d’une méthode de lecture par les maîtres doit donc privilégier les acquisitions suivantes, dont les deux dernières sont en interaction permanente :

- La *saisie du principe alphabétique* (elle devrait pouvoir se réaliser dans les premières semaines de CP).
- La *connaissance des correspondances graphème-phonème*, commençant par les plus simples (ce qui devrait pouvoir s’obtenir en quelques mois) et s’étendant progressivement à des plus complexes.
- L’*identification rapide et automatique* de la presque totalité des mots écrits.

Les supports doivent être adaptés à l’apprentissage : la systématisation du décodage passe par un travail sur les mots, par exemple sur les frontières syllabiques lorsque la construction syllabique est délicate (*ananas* : *a/na/nas*, ou *an/an/as*). L’accès à la lecture prend appui sur des textes dont la plupart des mots sont réguliers ou fréquents. Les textes choisis comme supports de lecture peuvent être composés ou aménagés à cet effet, mais ils doivent présenter un enjeu pour que les élèves aient envie de lire et surtout fassent le lien entre décodage et construction du sens.

Parallèlement doit être poursuivi, sur des supports appropriés (littérature enfantine, documentaires) l’approfondissement du travail sur la langue et la culture de l’écrit, dans un premier temps à partir de la lecture par le maître, puis, progressivement, par les élèves eux-mêmes dès qu’ils ont commencé à automatiser la reconnaissance des mots.

La démarche phonologique : une réponse aux recommandations des chercheurs

L'opposition entre *globale* et *syllabique* est dépassée. Le véritable enjeu actuel est ailleurs. En effet, la recherche en psychologie cognitive, en linguistique, et en neurosciences apporte des résultats suffisamment convergents pour qu'on puisse définir une démarche d'apprentissage de la lecture à l'école, pour tous, plus favorable que les autres. Mais elle se heurte, d'une part, à la difficulté de devoir être expliquée par les formateurs et l'encadrement pédagogique (or, ils en maîtrisent mal les caractéristiques), d'autre part, au renouvellement nécessaire des outils et manuels d'accompagnement de l'apprentissage par les éditeurs (qui manquent de recommandations précises, d'un cahier des charges explicite).

Pour apprendre à lire, trois dimensions de l'apprentissage sont aujourd'hui préconisées :

L'identification automatisée des mots.

C'est une **démarche phonologique** (et non plus syllabique) qui est suggérée : elle vise à favoriser l'appréhension des unités minimales qui constituent la chaîne orale parlée (les sons, les phonèmes constitués en syllabes orales) pour les transcrire en unités écrites correspondantes (les graphèmes, les syllabes écrites). On part de ce que l'enfant connaît, l'oral, pour lui faire découvrir ce qu'il ne connaît pas, l'écrit. On se fonde pour ce faire sur les régularités entre l'oral et l'écrit dans la transcription de la langue française. Par des activités d'observation et de production tâtonnée, chaque enfant est conduit à manipuler les combinaisons de la langue. Pour ce faire, on considère que l'apprentissage passe par le développement, dès la maternelle, de la *conscience phonémique* (l'enfant apprend à analyser la structure interne des sons qu'il prononce ou entend), puis de la compréhension du *principe alphabétique* (l'enfant comprend qu'il y a des relations de correspondance fréquentes et régulières entre l'oral et l'écrit), l'automatisation de *l'identification des mots* (décodage graphophonologique entraînant la constitution d'un *dictionnaire mental* écrit - la lecture des mots qui composent la phrase et le texte devient de plus en plus rapide, automatique, irrépressible).

L'apprentissage de la compréhension.

Chacun s'accorde à dire l'importance du sens. Néanmoins, il s'agit d'insister sur le fait que "comprendre" s'apprend, notamment comprendre des textes écrits. Ceci peut se faire très tôt, dès la maternelle, à partir de textes courts lus oralement aux enfants. Apprendre à comprendre l'écrit se poursuit tout au long du primaire, tantôt par des activités spécifiques (connaître les composantes sur lesquelles reposent la compréhension dans un texte : pronoms, substituts, inférences, syntaxe, lexique, etc.), tantôt par des activités transversales sur les divers types de textes et dans les différents domaines de la connaissance.

L'exploration de l'univers des textes et leur approche culturelle.

Le développement des compétences de compréhension est directement dépendant des connaissances et de la culture des élèves. Celles-ci doivent s'acquérir avant même que l'enfant ne sache lire, donc dès l'école maternelle, et tout au long du cycle II, oralement tant que l'élève ne sait pas lire ou ne sait pas suffisamment lire. Elles se développent de plus en plus rapidement lorsque l'élève devient lecteur. Les domaines d'activité qui ouvrent à ces connaissances au cycle 1 et 2 ainsi que les champs disciplinaires du cycle 3 contribuent donc très fortement à la bonne qualité de la lecture.

Les programmes en vigueur

Les programmes en vigueur précisent que l'accès à la compréhension du langage écrit par la lecture repose sur deux processus distincts qui, lors de l'apprentissage, sont progressivement coordonnés :

- l'identification des mots, que le lecteur doit pouvoir automatiser pour libérer son attention et se consacrer aux tâches complexes de compréhension ;
- la compréhension des textes écrits qui sont appréhendés, pour l'essentiel, à partir des compétences acquises dans le traitement du langage oral qui se met en place dès le plus jeune âge et ne cesse de progresser tout au long de la vie.

Depuis 1995, les programmes insistent sur l'absolue nécessité d'aider les élèves à passer d'un usage quotidien du langage de communication (langage d'action) à un usage assuré du langage d'évocation (nécessaire pour faire un récit ou le comprendre, pour élaborer un projet, pour construire une connaissance abstraite, etc.). Ce langage s'acquiert par des échanges entre l'enfant et l'adulte (étayage par l'adulte des essais de l'enfant) ainsi que par une fréquentation précoce et quotidienne du langage écrit tant en réception qu'en production (lectures par l'adulte suivies de reformulations par l'enfant, dictées à l'adulte, etc.). En ce domaine, l'école joue un rôle essentiel de compensation pour les enfants qui ne bénéficient pas dans leur famille d'un tel étayage.

L'école maternelle, particulièrement la grande section, vise à amener les élèves à être à l'aise dans le langage écrit correspondant à leur âge, lorsque celui-ci lui est lu par le maître, à commencer à différencier langage oral et langage écrit lorsqu'ils dictent un texte au maître, à entendre dans le langage qu'ils parlent les sons (essentiellement les syllabes) qui le constituent, ce qui passe par de multiples jeux de manipulation de syllabes et par le passage de la syllabe au phonème. La grande section introduit les élèves à une première approche du principe alphabétique (les ensembles de lettres codent des sons et non des significations) par des jeux sur les mots écrits familiers (les prénoms, les jours de la semaine, etc.) pour les amener à trouver le codage phonétique adéquat d'un mot simple et régulier.

Les enfants apprennent dès l'école maternelle à reconnaître des mots écrits. L'identification des mots se construit au CP et au CE1 par la mise en place du « décodage » qui, s'il est entraîné avec détermination, permet d'accéder à l'identification automatique (et non globale) des mots (identification par voie directe). La mise en relation de la reconnaissance des mots avec la compréhension orale du langage écrit est particulièrement délicate, l'élève passant de la seule reconnaissance des mots successifs au traitement de la phrase, donc de la syntaxe, et à la compréhension immédiate de ce qui est lu (c'est le moment où l'intonation de phrase apparaît dans la lecture à haute voix).

Les programmes incitent à l'utilisation de supports différents selon l'objectif poursuivi : l'apprentissage du code suppose des textes simples, l'identification des mots se faisant au départ essentiellement sur des mots réguliers, la complexité syntaxique et lexicale des textes ne s'accroissant que très progressivement pour faciliter l'articulation entre la reconnaissance des mots et la compréhension du texte lu. En revanche, l'entraînement à la compréhension orale de l'écrit nécessite des supports beaucoup plus longs et complexes que ceux qu'un enfant de cycle II peut lire.

La lecture à l'école

Les résultats des recherches des vingt dernières années ont été largement pris en compte dans l'élaboration des programmes en vigueur à l'école primaire ainsi que des documents d'accompagnement qui leur ont été annexés. Les enseignants et leur encadrement disposent ainsi d'un corps de recommandations qui devrait permettre une progressive amélioration de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi que de la prise en charge des principales difficultés rencontrées par les élèves. Certes, pour beaucoup de maîtres formés dans les années 1970-80 et, plus encore, pour l'encadrement (maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, IEN) ces orientations ne vont pas de soi. Pour autant, les évolutions nécessaires sont engagées. L'observation des classes conduites ces deux dernières années, en particulier lors de l'évaluation des classes de cours préparatoire aménagées a permis de prendre la mesure des avancées et des résistances.

Les pratiques d'enseignement de la lecture dans les deux premiers cycles de l'école primaire

Les pratiques des maîtres de l'école maternelle

Sur l'appropriation du langage oral d'évocation, l'école maternelle a encore du chemin à faire. Les pratiques en vigueur ne font pas encore une place suffisante à ce champ d'activité dans l'emploi du temps. Les moments de langage sont le plus souvent proposés au groupe classe rassemblé et renforcent de fait les compétences des élèves qui les possèdent déjà. La transition entre langage proprement oral (rappeler un événement qui a eu lieu, expliquer, raconter, etc.) et langage écrit oralisé (comprendre le texte d'un album, d'un documentaire, pouvoir le redire avec ses propres mots, etc.) est rarement assurée. La lecture par le maître d'œuvres de la littérature de jeunesse, qui constitue la base la plus traditionnelle et la plus sûre de cette didactique, est trop souvent sans apport réel : l'approche est fréquemment ludique (un texte découvert est aussitôt abandonné) ou prétexte à des activités sans rapport avec lui (thèmes hebdomadaires). Il pourrait être grandement amélioré par une attention plus assurée à l'appropriation de l'organisation du récit (compréhension et production) et, d'une manière générale, de la culture sous-jacente aux textes (personnages, connaissances contextuelles, formes narratives, etc.). Peu de maîtres savent accompagner tous les élèves à devenir capables de raconter les textes lus avec leurs propres mots et d'en parler très librement.

Trois ans après l'entrée en vigueur des programmes qui redéfinissaient les objectifs de la grande section, ce niveau de l'école maternelle commence néanmoins à changer. Les instruments didactiques nécessaires aux apprentissages prévus (conscience phonique,

principe alphabétique) commencent à voir le jour chez les éditeurs. Avec l'aide des équipes de circonscriptions, les maîtres commencent à apprendre à s'en servir. Mais, l'essentiel de l'effort à consentir est encore à venir. Les nouvelles orientations de l'enseignement de la lecture supposent aussi le renforcement du travail sur le graphisme et l'écriture manuscrite, trop souvent négligé dans les années passées et sans lequel l'entrée dans le principe alphabétique ne saurait être assurée. Là encore, il reste du chemin à faire.

Les pratiques des maîtres du cours préparatoire et du CE1

La didactique de la lecture : un équilibre inégalement assuré selon les classes

Les enquêtes conduites dans les classes confirment que les enseignants restent souvent encore prisonniers des modèles didactiques élaborés dans les années soixante-dix visant d'une part à réduire ou éliminer la phase d'apprentissage systématique du code et de la combinatoire et de l'identification des mots par décodage, d'autre part à ramener l'apprentissage de la compréhension aux seuls textes susceptibles d'être lus (donc à des textes plus simples que ceux travaillés à l'école maternelle).

Le modèle didactique le plus fréquemment rencontré propose une série de phases : discussion à partir d'une image support d'un récit ; recherche dans le texte des mots connus, la validation de la reconnaissance du mot se faisant davantage par appel au contexte que par décodage ; lecture (deux ou trois fois) en continu du texte par une succession d'élèves sans véritable travail sur l'intégration syntaxique de la phrase ; reprise à l'écrit (sur fiche) des mots vedettes de la leçon (en général rassemblés du fait de la présence d'un même son ou d'une même difficulté graphique), vérification de la compréhension de petites phrases extraites de la leçon par reconstitution de l'ordre des mots ou questions simples.

Cette séance est souvent précédée d'une vérification de la reconnaissance orale du son du jour («*Dans quels mots entendez-vous [u]?*») et de la graphie du jour correspondante ("*Entourez les mots où vous voyez 'ou'.*") sans qu'il y ait pour autant un véritable apprentissage pour les élèves qui n'y parviennent pas. Dans certains cas, l'enseignant prolonge ces exercices par des dictées de sons, de syllabes ou de mots.

Nous sommes souvent loin de réquisits prévus par les programmes en vigueur. L'enseignement de l'identification des mots est le plus souvent insuffisant (temps trop court, entraînement trop rare, supports mal adaptés en particulier lorsque l'apprentissage se fait sur des albums). Le passage de la reconnaissance des mots au traitement syntaxique de la phrase est conçu comme une compétence naissant spontanément. L'articulation entre identification des mots, traitement de la phrase et compréhension reste insuffisante. L'enrichissement lexical et syntaxique du langage oral est de moindre amplitude qu'en maternelle. Le travail oral sur des textes complexes est abandonné dans beaucoup de classes.

La compréhension

En CP, le travail de compréhension se limite souvent à la découverte plus ou moins guidée du texte utilisé pour l'apprentissage du déchiffrement. Dès lors, dans le souci de construire sur

un même texte le déchiffrage et la compréhension, le support des activités de déchiffrage est trop complexe (mots irréguliers, mots rares, structures syntaxiques complexes) et le support des activités de compréhension trop simple (texte trop court dont le sens a été appréhendé par l'image qui l'accompagne, texte ne présentant aucun véritable problème de compréhension ni au niveau du lexique, ni au niveau de la syntaxe, ni au niveau de l'articulation des phrases successives du texte). De plus, le passage de l'identification des mots à la compréhension n'est pas assuré, la plupart des maîtres préférant une démarche régressive qui part d'une appréhension globale de la situation (par un travail de l'image illustrant le texte) et se poursuit par une identification des mots en relation à ce contexte.

Les points critiques d'une pédagogie de la compréhension en CP et CE1 sont donc les suivants :

- insuffisance du travail de compréhension orale des textes complexes dans la continuité du travail commencé à l'école maternelle et dans la perspective d'un usage plus autonome de l'écrit au cycle 3 ("parler, lire, écrire dans toutes les disciplines") ;
- absence des démarches préconisées pour l'approche de la littérature de jeunesse (qui se mettent mieux en place aujourd'hui en cycle 1 et en cycle 3) comme la lecture à haute voix des textes par le maître, la reformulation par les élèves du texte et des étapes essentielles, le contrôle strict de la compréhension littérale, le débat interprétatif mettant en relation le texte lu avec d'autres textes, etc. ;
- absence d'un enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe par un développement plus important des activités relatives au domaine "connaissance du monde",
- absence d'une articulation entre identification des mots et compréhension de la phrase, entre compréhension de la phrase et compréhension du texte.

L'identification des mots

Bien des maîtres n'ont pas réellement intégré l'approche recommandée par les programmes de 2002. L'observation de la compétence phonologique des élèves montre la très grande hétérogénéité des compétences acquises à l'entrée du CP et l'articulation insuffisante entre le travail fait d'une part en maternelle, d'autre part au début du cours préparatoire. En particulier, l'étape de la syllabe orale (préalable à celle de l'identification des phonèmes) n'est pas suffisamment travaillée : il est indispensable qu'en grande section et en début de CP les maîtres introduisent les activités qui conduisent à segmenter les énoncés en syllabes et inversement à reconstituer des mots par association de syllabes, à reconnaître des syllabes identiques dans des contextes différents, à supprimer ou ajouter des syllabes dans des énoncés, à inverser des syllabes, à transporter des syllabes d'un mot dans un autre, etc.

Il est rare que les maîtres s'assurent en début de CP que les élèves ont compris le principe alphabétique. Pour ceux qui, à l'évidence ne l'ont pas compris soit du fait d'un retard de maturation (en particulier garçons nés à la fin de l'année civile) ou pour ceux qui n'ont pas

été confrontés à l'école maternelle à cet apprentissage, il est nécessaire de le mettre en place avant toute autre activité dès le début du CP. Le principe de la liaison phonème / graphème découvert, les élèves ne sont pas assez entraînés à sa mise en œuvre dans des activités de lecture de syllabes artificielles, de dictées de syllabes artificielles, de fusion inter-syllabique, de déchiffrement de mots réguliers. Les mots irréguliers et fréquents ne sont pas assez travaillés en articulant épellation lettre à lettre et écriture, lecture et écriture.

Le passage du déchiffrement de syllabes et de mots réguliers au déchiffrement des mots faiblement irréguliers (découpages syllabiques ambigus des mots dont la première syllabe est une voyelle isolée, traitement du -e muet final, traitement des graphies ayant plusieurs valeurs, prise en compte des lettres muettes les plus fréquentes, prise en compte des marques du genre et du nombre, etc.) n'est pas assez systématiquement organisé.

L'intégration des mots successifs de la phrase avec traitement de l'organisation syntaxique de la phrase n'est, dans la plupart des cas, l'objet d'aucun enseignement.

L'écriture

L'apprentissage de l'écriture est apparu très généralement insuffisant et trop souvent indépendant de la lecture. Lorsque l'écriture fait l'objet d'une activité, c'est dans la plupart des cas somme apprentissage grapho-moteur visant à assurer le tracé de la lettre. Certes, cet enseignement est nécessaire et doit être commencé dès l'école maternelle. Il doit de plus évoluer vers une fluidité de l'écriture (rapidité du geste et lisibilité du résultat). Toutefois, ainsi conçu, il ne suffit pas à renforcer l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture). On considère aujourd'hui que l'écriture contribue autant que la lecture à la découverte du principe alphabétique (c'est en se demandant comment coder les syllabes qu'il a appris à découper dans un mot que l'élève comprend le principe de notre code alphabétique). C'est par l'écriture de syllabes puis de mots, sous dictée ou en copie, que l'élève fixe les relations grapho-motrices les plus fréquentes. C'est par la production de phrases (d'abord en dictée à l'adulte puis en écriture autonome) qu'il soutient le délicat processus d'intégration des mots identifiés successivement dans une lecture. C'est par la production de textes (en dictée à l'adulte et en partie en écriture autonome) qu'il renforce sa compréhension. Tous ces aspects sont insuffisamment présents dans les classes.

Le rôle de la copie doit être révisé. Elle est le plus souvent utilisée comme exercice grapho-moteur ou comme moyen d'assurer l'équivalence entre écriture cursive et écriture imprimée (transcription en cursive d'un texte imprimé). Elle doit être envisagée comme l'un des meilleurs moyens de fixer dans la mémoire la forme orthographique des mots. Il faudrait pour cela que soient véritablement travaillées les stratégies de copie (découpage de l'information de départ lettre à lettre, syllabe à syllabe, en morceaux de mots récurrents, en groupes de mots, etc. ; mise en mémoire du morceau découpé ; restitution écrite ; contrôle).

Le CE1 peut être considéré comme le point de départ des activités d'écriture autonome. Elles doivent être évidemment guidées (décomposition de la tâche en ses composantes, travail systématique de l'une ou l'autre de ses composantes, etc.). Elles restent très insuffisamment pratiquées aujourd'hui.

Le problème du CE1

Le passage du déchiffrage à la lecture courante, qui implique l'entraînement de la fluidité (automatisation de l'identification des mots, intégration de la phrase et du texte), a longtemps été l'apanage du CE1. Il empruntait deux voies : le décodage des mots irréguliers, la répétition des lectures à haute voix avec contrôle de l'intonation.

Le CE1 est devenu aujourd'hui une classe d'ajustement de la différenciation qui permet de prendre en charge les élèves qui n'ont pas appris à lire au CP (du fait souvent d'un insuffisant entraînement à ce niveau) et qui entraîne les autres dans des activités de type cycle 3. On trouve dans le même groupe-classe des enfants qui savent lire couramment, d'autres qui sont en cours d'apprentissage, parfois d'autres qui ne sont pas encore véritablement entrés dans le principe alphabétique. Les disparités de compréhension, à ce niveau, sont devenues gigantesques. Le devenir des élèves en difficulté moyenne se joue certainement dans cette classe.

Cette classe essentielle semble avoir perdu son identité. Il faut certainement revoir la programmation des activités du cycle 2 de manière à mieux assurer à la fois la progressivité des apprentissages et leur nécessaire différenciation. Il faut aussi mettre en place des procédés d'entraînement de l'automatisation qui manquent aujourd'hui dans la panoplie des instruments didactiques disponibles.

Les enfants à difficultés spécifiques

Les troubles de l'apprentissage du langage écrit sont aujourd'hui mieux connus. Ils sont aussi mieux acceptés dans le contexte français longtemps marqué par l'idée que ces troubles n'étaient que les symptômes de désordres psychoaffectifs sous-jacents méritant seuls d'être traités. Nous savons qu'ils touchent entre 4 et 6 % de la population (ce qui signifie que, statistiquement, tout maître peut être confronté à ce problème dans sa classe). Ils sont aujourd'hui considérés comme des troubles rarement réversibles qui supposent donc pour ceux qui en sont atteints la mise en place de stratégies substitutives de travail intellectuel (renforcement de la mémoire orale), de lecture et d'écriture. Ce groupe d'enfants représente au moins la moitié de ceux qui, ne parvenant pas à automatiser l'identification des mots, viennent grossir les effectifs d'élèves en échec scolaire radical et d'adultes illettrés.

Un dispositif de dépistage des enfants à risque a été mis en place lors de la visite médicale de la sixième année. Sauf dans quelques rares cas, leur accompagnement systématique n'est pas encore organisé. Ni les maîtres qui les ont dans leur classe, ni les maîtres spécialisés qui pourraient les aider n'ont encore été formés. Les prises en charge orthophoniques restent délicates à mettre en œuvre (files d'attente dans les cabinets ou les institutions). L'articulation entre la prise en charge orthophonique et l'école n'est pas faite (et quelquefois continue à reposer sur des conflits de territoire).

Le diagnostic de dyslexie peut être posé au bout de 18 mois d'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire au milieu du CE1. Il suppose une analyse précise des résultats à l'évaluation nationale du CE1 et passe donc par des investigations supplémentaires qui devraient être menées en parallèle par le psychologue scolaire et par le médecin scolaire (avec confirmation

par le "centre de référence" régional si nécessaire). Le suivi des enfants atteints de troubles graves de l'apprentissage de l'écrit est en train de se mettre en place (CLIS et UPI). Leur intégration dans les classes ordinaires à temps partiel devrait être la règle. Les enfants ayant des troubles plus légers devraient pouvoir bénéficier d'une scolarisation ordinaire (avec contrat individualisé, suivi orthophonique externe et suivi RASED). Tout ceci suppose qu'aucun maître ne soit en difficulté pour travailler avec ces élèves. L'effort de formation continue et initiale doit être massif.

Signalons enfin que les enfants n'ayant pas la chance d'avoir eu une prise en charge précoce et d'avoir été éduqués dans un milieu familial à l'aise avec la culture écrite sont doublement pénalisés. Le rôle de l'école primaire est pour eux décisif. C'est un aspect de la différenciation encore très rarement perçu par les maîtres.

La lecture au cycle III

A la fin du cycle 2, les élèves sont encore loin de maîtriser toutes les compétences de lecture et n'ont pas l'autonomie nécessaire à une bonne scolarisation au collège. Ils vont devoir les acquérir progressivement tout au long des trois années du cycle III : en augmentant la rapidité et l'efficacité de l'identification des mots, même rares ou irréguliers, en devenant de plus en plus habiles dans le traitement de la structure syntaxique des phrases, en augmentant leur bagage culturel afin d'être à même de réussir les inférences qui conduisent à la compréhension des textes lus.

Accès à l'automatisation de l'identification des mots.

Un bon lecteur doit reconnaître quasi instantanément les mots qu'il lit, sans effort et en réservant toute son attention pour le traitement du sens du texte. Cette habileté s'acquiert par l'entraînement. Chaque fois qu'un mot est déchiffré avec succès, la possibilité de le lire automatiquement s'accroît. Pour déchiffrer des mots avec succès, il faut les avoir déjà rencontrés dans son activité linguistique et avoir mémorisé précisément la manière de les prononcer et leurs significations les plus fréquentes. C'est dire que plus les élèves accroissent leur vocabulaire, plus ils peuvent devenir de bons lecteurs. Cet accroissement se fait pour l'essentiel dans les champs disciplinaires comme la littérature, l'histoire, la géographie, les sciences, les arts, etc. Il faut aussi parvenir à retrouver sans erreur la manière dont un mot écrit doit être déchiffré même lorsqu'il est irrégulier (*chlorophylle, examen*) ou rare (*ergot*), ou encore lorsque sa construction syllabique est délicate (*anémone = a-né-mon* et non *an-é-mon-e*) ou enfin lorsque ses lettres muettes brouillent le décodage (vingt, ils mangent). Cela signifie que tout au long du cycle 3, des exercices systématiques de déchiffrement doivent être poursuivis (en les couplant à des exercices d'écriture) sur les principales difficultés du code grapho-phonétique. Les maîtres peuvent s'appuyer sur les listes de fréquence lexicales qui donnent aussi le degré d'irrégularité de l'orthographe du mot.

Traitement des difficultés syntaxiques de la phrase

Identifier des mots ne suffit pas à comprendre une phrase. Il faut aussi que, dans le même temps, leur valeur syntaxique soit repérée grâce à une interprétation correcte de leur place dans la phrase (*Pierre pousse Paul* n'a pas la même signification que *Paul pousse Pierre* mais à la même signification que *Paul est poussé par Pierre*), des marques grammaticales qu'ils portent (*Ils mangent* n'a pas la même signification que "*Il mange*") et des mots grammaticaux qui les entourent (*joue* n'a pas la même signification dans *Il joue du clairon*, que dans *Il joue à chat*). Dans les textes "réels", la plupart des phrases ne sont pas seulement des phrases canoniques (sujet-verbe-objet ou sujet-verbe-attribut) ou des phrases simples. La lecture d'une phrase comportant une incise, d'une phrase passive, d'une phrase infinitive enchâssée dans une autre phrase peut se révéler impossible pour de nombreux élèves même bons lecteurs.

La prise en compte des marques de cohésion et de cohérence des textes (substituts pronominaux et nominaux, connecteurs, valeur des temps verbaux, ponctuation) est également un élément important du travail sur la compréhension.

L'observation réfléchie de la langue française aide les élèves à prendre conscience des subtilités de la construction syntaxique des énoncés (des exercices quotidiens de repérage de la construction de phrases complexes traités comme de petits problèmes à résoudre peuvent y contribuer), mais cela ne suffit pas à rendre cette activité automatique, donc quasi inconsciente. Là encore, seul l'entraînement systématique permet de dépasser des blocages. C'est, avec l'accroissement de l'automatisation de l'identification des mots, le rôle des ateliers de lecture prévus par les programmes en vigueur. Rien d'équivalent n'était proposé aux élèves jusqu'en 2002.

Élargissement de la culture des élèves

Un bon lecteur n'est pas seulement un bon déchiffreur, il est aussi un lecteur cultivé. Lorsque l'élève parvient à un degré suffisant d'habileté en lecture, il peut accroître sa culture en lisant (à condition toutefois que les informations inconnues ne dépassent pas 15 à 20 % de l'information contenue dans le texte). À l'école primaire, très rares sont les élèves qui parviennent à ce degré d'efficacité. Le dialogue entre les élèves et l'enseignant permet d'élargir et d'assurer la culture nécessaire. C'est le rôle central des champs disciplinaires culturels de l'école primaire (littérature, histoire, géographie, sciences, arts, éducation civique, EPS). Les élèves y construisent les univers de référence qui deviennent les points d'appui pour comprendre l'information orale, écrite ou audiovisuelle qui leur parvient. Dans ces différents domaines, la solidité des connaissances de base, leur bonne organisation sont déterminants. C'est dans les mêmes domaines que les élèves apprennent à aiguiser leur désir de savoir, leur curiosité et leurs stratégies d'investigations, qualités qu'ils devront appliquer à leurs lectures.

Dans tous ces domaines, les programmes en vigueur prévoient un cheminement qui va du parler au lire et à l'écrire. Les connaissances acquises oralement doivent être retrouvées dans des lectures et reformulées dans des textes rédigés et peuvent donner lieu à de

nouvelles discussions, source d'approfondissement et de maîtrise des notions abordées. L'habileté à construire une bonne représentation de ce que le texte évoque grâce à des inférences appuyées sur une solide culture doit être visée en priorité. C'est là un aspect des programmes en vigueur qui a retenu l'attention des enseignants, même si tous ne se sont pas encore donné les instruments didactiques nécessaires à la mise en œuvre de cette pédagogie.

Aujourd'hui, les enseignants du cycle III tendent à s'appropriier les objectifs proposés dans le domaine de la littérature de jeunesse. Les documents publiés par le ministère ont été là d'un grand secours. En revanche, trois domaines demeurent insuffisamment exploités :

la poursuite de l'identification des mots avec les élèves qui arrivent au cycle III avec une lecture mal assurée ;

la poursuite de l'entraînement au traitement du lexique et de la syntaxe pour tous les élèves : les maîtres, à qui il est demandé de mettre en place un nouvel enseignement d'observation réfléchi de la langue, peinent actuellement à le mettre en œuvre, faute d'explicitations nationales ;

dans les domaines autres que littérature, les maîtres peinent encore à articuler le travail disciplinaires et le travail langagier oral et écrit.

LES COMPETENCES DES ELEVES A L'ENTREE EN 6^{EME}

Les professeurs ont besoin de connaître les compétences acquises par leurs élèves pour organiser leur enseignement. Ils disposent pour ce faire d'une évaluation nationale annuelle conçue dans ce but. Les données que fournissent ces évaluations, jointes à d'autres travaux, nationaux ou internationaux, permettent de faire le point sur les compétences acquises et sur les difficultés les plus fréquentes⁸.

À l'entrée en 6^{ème}, la grande majorité des élèves accède sans difficultés à l'apprentissage des différentes dimensions de la lecture et de leur coordination. Mais certains arrivent au collège "mauvais lecteurs", qualificatif qui recouvre des réalités différentes et mérite d'être explicité. Les professeurs de 6^{ème} constatent que certains de leurs élèves lisent lentement, car ils déchiffrent mal ; déchiffrent correctement mais ne comprennent que très partiellement ce qu'ils lisent faute des connaissances linguistiques (lexique, grammaire) et culturelles suffisantes. Ils peinent alors à construire véritablement le sens de ce qu'ils lisent.

Un rapport établi pour le Haut conseil de l'évaluation en éducation (HCéé)⁹ donne des indications intéressantes sur les acquis des élèves :

"Quand il s'agit de synthétiser les informations pour parvenir à une lecture globale qui va à l'essentiel d'un texte, à son idée principale, [les élèves] y parviennent généralement, mais sont encore trop dépendants des textes ou de leur présentation. L'attention fine à la langue, dans la mesure où elle pourrait les aider à identifier les personnes ou objets du discours par exemple, est encore fragile.

La capitalisation des informations, leur construction et leur traitement par sélection et recoupements, leur transmission par une désignation ou un énoncé écrit sont en

⁸ Plusieurs enquêtes nationales et internationales ont permis de mieux décrire ces difficultés et d'en approcher l'origine. L'enquête PIRLS (*Progress in international reading literacy study*, dont les résultats ont été publiés dans la note d'information 03.22 de la DPD) concerne les élèves de 4^{ème} année primaire ; elle situe la France dans un rang médian, avec un score supérieur à la moyenne et des variations importantes selon le type de support de lecture : les élèves français obtiennent un score brut meilleur dans les items portant sur des textes de type narratif que sur ceux de type informatif, mais se situent mieux dans la comparaison internationale en compréhension de textes à caractère informatif.

L'enquête Pisa, conduite sous l'égide de l'OCDE et portant sur les élèves de 15 ans, publiée en décembre 2001 (*Note d'information* n°01-52, ministère de l'Éducation nationale, direction de l'évaluation et de la prospective, situe les élèves français dans la moyenne des pays participants : ils ont obtenu un score de 505, très légèrement supérieur à la moyenne internationale et ce, avec une dispersion relativement faible : 4,2% d'entre eux ont été classés dans le plus bas niveau de performances, alors que les pays dont la moyenne est proche, comme les États-Unis ou la Belgique, comptent sensiblement plus de jeunes en très grande difficulté (respectivement 6,4% et 7,7%) ; inversement, seuls 8,5% des jeunes Français se situent au niveau le plus haut (plus de 12% aux États-Unis et en Belgique).

On retrouve des données proches dans les tests proposés à tous les jeunes adultes lors des journées d'appel pour la défense (JAPD) : on constate qu'une partie d'entre eux (environ 10%, dont la moitié en grande difficulté et risque d'illettrisme) n'ont pas réellement accédé à l'écrit.

⁹ *Ce que savent les élèves à l'entrée en 6^{ème}* Décembre 2003

revanche difficiles et en cours d'acquisition. Enfin, certains résultats invitent à se demander si les élèves savent vérifier leurs réponses, ne serait-ce qu'en les confrontant à la consigne.

Quant à la hiérarchisation des informations, par exemple pour dégager l'organisation d'un texte informatif, elle est en cours d'acquisition en sixième [...]. Il est normal que les élèves de fin de CM2 la maîtrisent mal et ne parviennent à la mettre en lumière par la mise en page que très inégalement, selon la nature et la présentation du texte."

À l'entrée au collège, tout n'est pas stabilisé et de nombreuses compétences sont encore en cours d'acquisition. Tous les élèves n'arrivent pas à la fin de l'école primaire avec des compétences de lecture qui les placent au seuil de l'accès à l'autonomie. Un nombre non négligeable d'entre eux (20 à 25 %) ne sont pas encore des lecteurs assez entraînés pour lire seuls des textes comme ceux de leurs manuels scolaires.

Une partie des élèves, sans doute 10 à 15%, connaît des difficultés sérieuses. Ces difficultés renvoient à des situations individuelles complexes. On trouve en effet à la fois des difficultés liées à un déficit grave de la reconnaissance des mots, soit que le déchiffrage ne soit pas acquis, soit que l'automatisation de la reconnaissance des mots ne soit pas suffisante, souvent du fait d'un lexique mental trop limité (ils ne connaissent pas le vocabulaire des différents champs disciplinaires), et des difficultés de compréhension chez des élèves qui ont appris à déchiffrer, ces difficultés étant souvent liées à une insuffisante maîtrise de la culture scolaire (ils ne peuvent faire des inférences assurées pour comprendre les textes qu'ils lisent).

Une étude réalisée par la DEP à la demande de l'ONL et publiée en 1999¹⁰ a analysé les comportements de lecteurs des 15% d'élèves les plus en difficulté à l'évaluation nationale de 6^{ème} :

- 3 % ne parviennent pas à *bien* comprendre bien qu'ils aient acquis la reconnaissance des mots,
- 8 % ont des difficultés dans toutes les activités intellectuelles y compris la lecture, caractérisées par une extrême lenteur ;
- 4 % ont des difficultés spécifiques de lecture (ils n'ont pas acquis la reconnaissance des mots, même si la moitié d'entre eux ont développé par ailleurs des techniques substitutives de compréhension minimale).

Devant la diversité de ces situations, les enseignants du collège doivent pouvoir faire appel à des réponses variées :

L'élève souffrant de déficiences graves relève d'un suivi médical et/ou psychologique en dehors du cadre scolaire. Il n'appartient pas aux professeurs d'établir le diagnostic, mais, à partir de leurs observations, de signaler au médecin scolaire ceux dont les modes d'appréhension de l'écrit leur posent question ; une procédure de diagnostic médical est en effet nécessaire en préalable à un accompagnement spécifique.

¹⁰ *Étude spécifique relative aux élèves en difficulté de lecture à l'entrée en 6^{ème}*, dossier de la DEP n° 112, octobre 1999.

L'élève qui ne déchiffre pas a besoin d'une reprise systématique des apprentissages de base : actuellement, seules les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont réellement en mesure d'assurer cette mission.

L'élève qui n'a pas automatisé suffisamment la reconnaissance des mots et donc lit lentement, et en conséquence comprend mal ce qu'il lit, doit être entraîné systématiquement (reprise des recommandations des programmes du cycle III de l'école primaire).

Les difficultés de l'élève qui identifie normalement les mots sans saisir véritablement le sens de l'écrit imposent une observation fine qui permette de faire la part des obstacles constitués par les spécificités de la langue de l'écrit, par le lexique, par l'organisation de la phrase et du texte, par le contexte culturel de l'écrit (l'univers de référence).

Les réponses à apporter résultent de cette analyse : il peut s'agir d'un travail préalable à la lecture (apport de connaissances culturelles sur le thème du texte, d'un travail sur le lexique etc.), d'une reformulation orale du texte lu par l'élève (reformulation accompagnée par le professeur), d'un retour sur le texte écrit (confrontation avec les informations de l'écrit, explicitation des éléments de cohérence textuelle que sont les reprises, les connecteurs, les temps verbaux, la ponctuation) ou bien encore de prolongements en production d'écrit.

À partir de la classe de sixième, une partie importante des apprentissages est confiée au travail personnel de l'élève et n'est donc plus accompagnée pas à pas par l'enseignant comme à l'école primaire. Cela rend le passage de l'école primaire au collège difficile pour les élèves les moins solides. Savoir lire pour comprendre et apprendre, savoir écrire pour montrer que l'on a compris et appris deviennent des compétences essentielles. Même les meilleurs jeunes lecteurs, ceux qui ont automatisé le processus d'identification des mots, disposent d'un important lexique mental et savent traiter instantanément les formes syntaxiques les plus fréquentes, n'ont pas acquis cette double autonomie à la fin de l'école primaire : beaucoup reste à faire dans les premières années du collège.

Quelques principes généraux devraient être connus de tous les professeurs, particulièrement en sixième :

- un élève qui lit couramment peut être en difficulté dès que le mot qu'il doit lire est rare et que ses significations possibles ne sont pas connues avec précision ;
- un élève qui lit couramment peut être en difficulté dès que la phrase qu'il doit lire est trop longue, comporte des ruptures de construction (relative en incise par exemple) ou des constructions rares ;
- un élève qui lit couramment peut être en difficulté dès que le texte qu'il lit comporte des chaînes de pronominalisation (ou de substituts nominaux) ambiguës, des connecteurs délicats à interpréter (dans un énoncé mathématique par exemple), des formes temporelles articulées entre elles (divers niveaux du passé dans un récit par exemple), une ponctuation insuffisante (ou pléthorique) ;

- un élève qui lit couramment peut être en difficulté dès que le texte qu'il lit renvoie à un domaine de connaissance qu'il domine mal (par exemple parce qu'il est en train de le découvrir dans sa lecture) et qu'il ne dispose donc pas de la possibilité de faire des inférences assurées ;

- un élève qui lit couramment peut être en difficulté dès qu'il ne sait pas quelle stratégie de lecture appliquer au texte qu'il lit (on ne lit pas pour comprendre un récit comme on lit pour résoudre un problème ou pour mémoriser une leçon).

Il est possible de mettre en évidence la manière dont l'élève parvient ou ne parvient pas à surmonter la difficulté en lui demandant de reformuler ce qu'il vient de lire dans ses propres mots. Si la difficulté est avérée, deux types d'actions peuvent être mises en œuvre. Dans un premier temps, il importe d'aider l'élève dans sa lecture pour lui donner les moyens de dépasser l'obstacle et de construire le sens du texte. Dans un deuxième temps, il est nécessaire d'entraîner les élèves dans tous ces domaines de manière à ce que les procédures utilisées soient de plus en plus automatisées. En effet, si chercher le sens d'un mot dans un dictionnaire, analyser la structure syntaxique d'un énoncé, etc. peuvent aider à mieux lire dans le futur, ces actions peuvent aussi contribuer à empêcher toute lecture continue d'un texte dans le présent. L'entraînement qui conduit à l'automatisation fait partie de l'apprentissage de la lecture.

Attention au jargon

Rien de plus utile que d'apprendre à observer le fonctionnement de la langue.

Mais pourquoi obscurcir, alourdir l'exercice par l'emploi de pédanteries indigestes telles que « focalisation omnisciente », « progression thématique à thème éclaté », « narrateur homodiégétique », « déictique » ?

Ces expressions techniques peuvent servir aux linguistes. Employées dans le secondaire, elles sont autant de remèdes à l'amour et apportent de la complexité sans accroître la connaissance nécessaire à ce niveau d'étude.

On s'obligera donc, à la clarté dans les manuels, comme dans les cours.

Comment faire aimer une langue si l'on s'est acharné à ne rendre pas aimable le discours qui appelle à l'amour ?

La formation des maîtres

La formation des enseignants doit comporter à la fois une dimension scientifique, apportant les éclairages nécessaires sur les processus en jeu dans la lecture et dans l'apprentissage de la lecture (c'est-à-dire une approche des différentes disciplines concernées par l'apprentissage de la lecture : linguistique, psychologie cognitive, sociologie, ...) et une dimension didactique.

Pour qu'ils soient à même de comprendre ce que signifie le fait de construire avec difficulté et exigence le sens d'un texte, il n'est pas inutile de confronter les étudiants eux-mêmes à des textes "résistants".

La formation à la lecture exige un temps suffisant en formation initiale, que l'on peut évaluer à un minimum de 50 heures spécifiquement consacrées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Un programme national doit être défini, comportant des points de passage obligés que l'on peut formuler de la façon suivante :

Les processus de lecture

Les notions sous-jacentes à l'apprentissage de la lecture

- Notions de base relatives au langage et à la langue
- Les écritures alphabétiques ; notions de phonologie du français, système orthographique.
- Informations précises relatives à l'acte de la lecture chez le lecteur expert et chez le lecteur débutant.
- Notions sur le développement de l'enfant et l'acquisition du langage, conséquences sur l'apprentissage de la lecture.
- Les troubles de l'apprentissage de l'écrit.

Les composantes de l'apprentissage de l'écrit

- Fonctions et usages de l'écrit.
- Langue de l'écrit.
- Découverte du principe alphabétique.
- L'identification des mots, l'automatisation de l'identification des mots.
- La compréhension : la part du lexique et de la syntaxe, la part de l'univers de référence ; les inférences.

La didactique de la lecture et de l'écriture

- La programmation de l'apprentissage dans les trois cycles de l'école.
- Les supports d'apprentissage
- L'élaboration de séquences d'apprentissage dans les deux dimensions de la lecture et de l'écriture ; leur articulation.
- Les obstacles à l'apprentissage, l'anticipation des difficultés.
- L'évaluation régulière des acquis, la prise en compte des difficultés.