

Alain BENTOLILA

COMMENT LES ELEVES APPRENNENT A LIRE

Un nombre important d'enfants empruntent dès six ans le long couloir de l'illettrisme qui, de la maternelle jusqu'en 3^e, traverse l'École. Ils ont toujours été en retard sur les compétences affichées. Ils souffrent d'un déficit et d'une rigidité de langage à cinq ans ; ils vont acquérir péniblement quelques aptitudes au décodage des mots à huit ans alors qu'il conviendrait qu'ils comprennent des textes simples ; ils vont difficilement parvenir à repérer quelques informations ponctuelles à douze ans quand on attendrait au collègue qu'ils soient des lecteurs autonomes et polyvalents. Ils ont progressivement renoncé à exercer cette capacité propre à l'humain d'être transformé -quelque peu que ce soit- par la lecture lucide des mots écrits par d'autres.

Plus j'avance dans ma réflexion, plus je suis convaincu que *tout commence par une bonne maîtrise du langage oral* ; cette compétence conditionne un apprentissage heureux de la lecture et de l'écriture. Certes le choix d'une méthode de lecture de qualité est chose importante mais c'est aux parents et aux enseignants qu'il appartient de préparer les élèves à entrer dans le monde de l'écrit en utilisant un langage qui ne soit pas à des années-lumière de la langue que les textes vont lui proposer. Le destin scolaire et social des élèves dépend donc largement d'une alliance entre famille et école. Il ne s'agit pas d'anticiper les entraînements au maniement des mécanismes graphophonologiques dès quatre ans mais de les nourrir plutôt de mots et de phrases et de veiller à leur compréhension ; A l'école comme à la maison, lisez leur des histoires et questionnez les ensemble ; veillez à ce que les mots qu'il lisent « fasse image » dans leur tête » et inviter les à vous décrire ce qu'il dessine sur son écran intérieur. Telle est la mission commune d'*éclairer* sur le chemin de la conquête de l'oral puis de l'écrit.

PARTIE I. Cinq idées fausses sur l'apprentissage de la lecture

- **On apprendrait à lire comme on apprend à parler : sans même s'en rendre compte**

Lorsque l'on observe un bon lecteur en train de lire, son comportement nous paraît aussi naturel que s'il nageait ou s'il faisait du vélo. D'où la déduction -un peu rapide- qu'il suffit de mettre un enfant en situation de lire un *album imagé* pour qu'il découvre, d'hypothèses en déductions, les mécanismes du code écrit et qu'il vienne ainsi à la lecture avec autant de plaisir qu'un « bébé nageur ».

Cette illusion est due au fait que, lorsque l'on sait lire, on maîtrise les mécanismes du code avec une telle dextérité que l'on en oublie ce qu'il nous a fallu de labeur pour apprendre à lire. En fait, il faut des situations de lecture particulièrement délicates pour qu'un lecteur expert ait recours de façon consciente et délibérée aux correspondances graphophonologiques jadis apprises. Ce n'est en effet que lorsqu'il est confronté à un mot peu fréquent, à une tournure inusitée ou archaïque qu'un lecteur sera obligé d'interroger syllabe après syllabe la composition du mot et, mot après mot, l'organisation de la phrase. Ce retour aux sources montre bien d'ailleurs que les premiers apprentissages fondamentaux sont utiles et nécessaires, même s'ils doivent céder la place à une lecture silencieuse privilégiant la compréhension.

Cette conception de l'apprentissage de la lecture, sans passer par le déchiffrage, est aussi peu fondée scientifiquement que dangereuse au plan cognitif. Il est important de comprendre qu'une distinction claire existe entre *apprendre* à lire et *savoir* lire : *le comportement du lecteur expert ne saurait fournir directement un modèle pour l'apprenti*. Un bon lecteur gagnera année après année son droit au silence et à la fluidité parce qu'il aura consenti un labeur régulier et courageux afin de dominer les mécanismes du code écrit.

- **Apprendre à lire ne serait que plaisir**

Dans un monde où la recherche forcenée d'un plaisir vite consommé est devenue un principe de vie ; dans un monde où le droit de « savoir avant d'apprendre » fait quasiment partie du catalogue des avantages acquis, pourquoi donc l'apprentissage de la lecture

échapperait à cette tendance majeure ? Paradoxalement, à mesure que l'illettrisme s'est fait plus évident en France, s'est installée l'idée que le plaisir devait être consubstantiel de toute démarche d'apprentissage de la lecture. Cette consubstantialité est abusivement présentée comme la meilleure garantie du succès de l'apprentissage. A l'opposé, l'obscur labeur est souvent dénoncé comme responsable de l'échec scolaire et de la désaffection des élèves.

L'idée d'apprendre sans souffrir exagérément et sans s'ennuyer prodigieusement n'est certes pas sans intérêt ; mais faire du plaisir la condition sine qua non de toute démarche d'apprentissage est au minimum exagérée et parfois dangereuse. On constate en effet que l'affirmation du primat du plaisir a produit au cours de ces trente dernières années des effets extrêmement pervers et a induit des pratiques pédagogiques qui, loin de lutter contre l'échec scolaire, ont eu plutôt tendance à l'aggraver. Un apprentissage réussi est toujours le résultat d'un parcours sur lequel les insuffisances et les erreurs soigneusement analysées auront été le moteur du dépassement. Un parcours au cours duquel on aura évité la complaisance systématique. Un parcours où l'exigence aura équilibré la bienveillance et où l'effort aura été motivé et éclairé par la promesse explicite d'un pouvoir plus grand et l'accès à des capacités nouvelles.

- **Il suffirait qu'un enfant sache déchiffrer avec précision et rapidité pour qu'il comprenne**

Si la plupart des enfants qui comprennent les phrases et les textes écrits sont de bons déchiffreurs l'inverse n'est pas automatique. Bon nombre de déchiffreurs habiles ne comprennent pas ce qu'ils lisent et restent au stade d'une oralisation privée de sens. ***L'habileté de déchiffrage ne porte ses fruits que si et seulement si l'enfant possède à l'oral un vocabulaire précis et riche et une organisation des phrases cohérente.***

Il n'est par conséquent pas question de négliger l'un ou l'autre de deux objectifs complémentaires : *hors de question d'en rabattre sur la rigueur de l'entraînement aux combinaisons graphophonologiques ; hors de question non plus de négliger une pédagogie explicite de la compréhension des phrases et des textes.* Il paraît donc judicieux que durant les premiers mois de l'apprentissage de la lecture, ces deux objectifs soient clairement distingués afin d'être poursuivis parallèlement et avec autant de soin l'un et l'autre. La pédagogie explicite de la compréhension des phrases et des textes sera portée

dans un premier temps par la lecture orale faite par l'adulte, pendant que, sur des mots écrits soigneusement choisis, seront travaillées dans une juste progression la précision du déchiffrement et de la combinatoire. *Les jeux sur les mots, les phrases et les textes, accompagnés à la maison, irriguera ainsi le labeur du déchiffrement qui garantira en retour la justesse de la lecture. Cette synergie est au cœur d'un apprentissage intégral de la lecture.*

- **La compréhension ne s'apprendrait pas, elle serait la conséquence « naturelle » du déchiffrement**

Il ne suffit pas d'avoir conduit un élève à la maîtrise d'un déchiffrement précis et fluide pour que la faculté de compréhension des phrases et des textes lui soit donnée comme par enchantement. Apprendre à comprendre doit compléter heureusement l'entraînement au déchiffrement et légitimer ainsi les efforts qui lui ont été demandés. Il faut donc *inscrire le désir de comprendre avec justesse et la capacité de se faire comprendre avec précision au centre exact de l'apprentissage et de l'usage de la lecture et de l'écriture*. Cela suppose que vos élèves apprennent à équilibrer l'exercice légitime de leur droit d'interprétation avec le respect nécessaire qu'ils doivent porter au texte et à son auteur. Car telle est, en effet, l'exigence d'une *lecture équilibrée* : ne jamais renoncer à son droit d'interprétation et de critique d'un texte, sans pour autant trahir les intentions de l'auteur. La juste compréhension dépend de la capacité de l'élève à écarter l'une et l'autre de ces deux tentations : brider sa liberté d'imagination et bafouer les directives de l'auteur. Si le respect que le lecteur doit à un texte se change en servilité craintive, s'il s'interdit toute forme d'interprétation, il renoncera alors à exercer son juste droit d'interprétation et de critique. Mais, à l'opposé, s'il fait d'un texte un tremplin commode pour une interprétation extravagante, il négligera le sens du message de l'auteur et rendra alors ce texte orphelin de son créateur. En d'autres termes, « comprendre cela s'apprend ! »

- **Présenter des illustrations pendant la lecture aiderait un enfant à mieux comprendre**

Méfiez-vous de l'utilisation intempestive des images au prétexte que cela pourrait faciliter l'apprentissage de la lecture des élèves les plus fragiles. *Je pense qu'il est au contraire*

nécessaire de tenir les images à l'écart lorsque vous les accompagnez sur le chemin de la compréhension des phrases et des textes.

Développer la fonction imageante d'un jeune lecteur exige en effet que l'on diffère le plus possible la présentation d'illustrations afin de laisser agir son imagination singulière. L'exhibition abusive des illustrations risque d'éteindre le projecteur intérieur du lecteur et de le dissuader de mettre en scène son propre film. Il convient en effet de laisser à l'élève le loisir de faire « pousser » ses images singulières en se gardant de lui imposer des illustrations qui « ligoteraient » sa fonction imageante. Lorsque l'on propose à un enfant de lire, c'est d'abord pour *qu'un projecteur interne s'allume dans sa tête et qu'il crée ainsi ses propres images à partir des directives d'un auteur*

PARTIE II. Les différentes étapes de l'apprentissage de la lecture

- **De la logographie à l'identification des mots**

Au tout début de ses contacts avec les mots les élèves en distingueront quelques-uns par leur longueur, leur allure générale, leur « silhouette ». Ils remarqueront que certains sont plus longs, d'autres plus courts ; que certains ont une barre qui pointe vers le haut et d'autre vers le bas ; que certains enfin ont un point ou un accent...Mais ils vont vite se rendre compte que de tels critères de distinction sont très insuffisants et qu'ils risquent d'aller de confusion en confusion. Ils seront par exemple tentés entre TRAIN (mot court) et MICHELINE (mot long) d'inverser les identités respectives des deux mots sous prétexte qu'un train a de nombreux wagons et le mot MI-CHE-LI-NE de nombreuses syllabes.

Cette phase, que l'on appelle "logographique", est donc nécessairement courte et doit laisser place à une démarche plus efficace et plus sûre d'identification des mots : *la mise en relation des lettres ou groupes de lettres et des sons qui leur correspondent*. Si il existe une réelle complexité en français dans les relations entre lettres et sons et plus encore entre sons et lettres, ces correspondances obéissent à des règles suffisamment régulières pour que l'on puisse enseigner au jeune enfant *le principe alphabétique* : il

pourra ainsi, dans 85% des cas, trouver le son qui correspond à une lettre ou à un groupe de lettres. Ce qui, vous en conviendrez, n'est pas négligeable.

- **La découverte du principe alphabétique**

Le principe alphabétique, c'est le système des correspondances entre les graphèmes et les sons qui correspondent respectivement à chacun d'entre eux. Le principe alphabétique ne se réduit pas à réciter l'alphabet en nommant les vingt-six lettres qui le composent. La maîtrise du principe alphabétique consiste à savoir associer les **graphèmes** c'est à dire les lettres simples (A, P, T, O...,) **ou complexes** (AN, CH, AI, ON...) aux sons qu'ils portent respectivement. Ces relations sont parfois simples et directe comme la lettre « r » qui correspond au son /R/ dans tous les cas ; mais elles peuvent être complexe et obéir à des conditions contextuelles, comme pour la lettre « s », qui selon sa position peut renvoyer vers le son /S/ ou /Z/.

L'enfant doit avant tout saisir que tout ce qui se prononce peut s'écrire avec des signes uniques ou composés et que tous les signes écrits peuvent être prononcés, ... à quelques exception près, (lettres muettes et marques de nombre et de genre). La saisie du principe alphabétique n'est pas simplement le résultat d'une répétition ! Sa logique apparaît à mesure que la régularité des correspondances graphème/phonème se dévoile. Cette découverte du fonctionnement du principe alphabétique ne s'effectue pas au même rythme pour tous les élèves. Le déclic demande pour certains la présentation de mises en correspondances plus nombreuses que pour d'autres ; mais une fois comprise la logique de fonctionnement, vous constaterez que les élèves vont appliquer le principe alphabétique à des correspondances que vous ne leur avez pas encore enseignées. N'essayez donc surtout pas « d'aller pas plus vite que la musique » et suivez une progression soigneusement définie.

La maîtrise du principe alphabétique est bien le véritable moteur de l'identification des mots. C'est parce qu'il saura associer une combinaison de graphèmes à la combinaison de sons qui lui correspond qu'un enfant pourra identifier un mot qu'il n'a jamais lu. Sans cette capacité, il serait en échec ou en dépendance devant chaque mot écrit rencontré pour la première fois. ***La reconstitution de la forme phonique des mots à partir de sa composition graphémique est pour l'élève le seul moyen d'entrer dans le code écrit en construisant un pont avec ce qu'il possède : les mots de son langage oral.*** Faudrait-il préférer le plaisir immédiat d'une de lecture tâtonnantes et priver un enfant de la

maîtrise d'un instrument de véritable autonomie ? Pas du tout ! Apprendre à lire implique de découvrir, les unes après les autres les règles conventionnelles qui régissent le code écrit afin d'associer la composition alphabétique des mots à leur composition phonique. Un élève saisira donc progressivement la mécanique générale du code écrit qui veut que chaque son puisse être codé par une graphie, simple ou complexe, et que chaque graphie puisse appeler une sonorisation particulière.

- **La puissance de la combinatoire des sons et des lettres**

A mesure qu'il maîtrise les correspondances graphophonologiques, l'enfant va *découvrir la formidable puissance de production de la combinatoire des lettres et des sons*. Il se rendra compte qu'avec quatre à cinq lettres il peut composer des quantités très importantes de combinaisons. Ainsi avec les cinq graphèmes A, L, P, U, I, il va pouvoir créer, en se limitant à une seule syllabe : PI, PU, PA, LI, LA, LU, AL, UL, IL, PIL, PUL, PAL, LIP, LAP LUP, ALP, PLA, PLI, PLUet des dizaines d'autres encore.

C'est le moment de lui faire comprendre que la langue française effectue une sélection parmi l'immense quantité des combinaisons possibles. Certaines sont sélectionnées pour fabriquer les mots de son vocabulaire alors que d'autres sont laissées pour compte ou... mis en réserve. Ainsi, si **POUL, PUL, PIL, PAL et PLI** servent de supports à des mots du français, par contre LUP/LIP/LOP/ attendent sagement d'être, peut-être un jour, sollicités. Vous allez donc lui faire distinguer sous forme de jeux les combinaisons qui évoquent un objet ou un personnage de celles qui ne sont que des « logatomes » et qui ne font que du bruit. Vous ferez émerger, par l'image mentale qu'elles évoquent et le dessin qu'elles permettent, les combinaisons graphophonologiques qui nomment un personnage, un objet ou un animal et les distinguerez de celles qui pourraient les nommer mais n'ont pas été « élues » à cette fonction.

On dira qu'un élève a compris le principe alphabétique quand :

Ayant appris que « l+a » se prononce /la/, il sait également distinguer chaque phonème séparément et peut donc prononcer que la combinaison « a + l » = /al/.

Il apprend à faire de même avec « i » à la place de « a », et peut donc prononcer et écrire « il » et « li » ;

il est capable de proposer tout *seul* /lu / et /ul/ quant lui aura fait identifier le « u ». De même, si on lui présente « t » à la place de « l », il saura dire /tu/ et /ut/, etc.

L'enfant peut donc construire tout seul les combinaisons en syllabes qui associent des consonnes et des voyelles.

- **Il comprend que le but du déchiffrage n'est pas de faire du bruit. S'il se donne la peine de déchiffrer c'est pour pouvoir accéder au sens des mots**

A six ans, quand il arrive au cours préparatoire, un enfant *devrait* avoir stocké dans sa tête *un répertoire de quelque 2000 mots oraux*. Cela lui permet, lorsqu'on lui parle, de reconnaître le « bruit singulier d'un mot » entendu et d'en comprendre le sens en interrogeant le petit dictionnaire mental qu'il s'est progressivement fabriqué afin de comprendre ce qu'on lui dit. C'est ce même dictionnaire de mots oraux qu'il pourra questionner en toute autonomie lorsque, sa maîtresse lui aura appris à traduire en sons ce qu'il aura découvert en lettres. En d'autres termes, c'est la bonne maîtrise du déchiffrage des mots qui lui permet d'adresser une *requête phonique* à son répertoire personnel. La bonne qualité du vocabulaire oral qu'il possède est alors, évidemment essentielle pour que sa requête ait une chance de recevoir une réponse sémantique.

UN EXEMPLE :

Un élève n'a encore jamais lu le mot « oranger » ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné à l'école, que les lettres ou groupes de lettres correspondent chacun respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Fort de cette habileté, il va donc, pas à pas, construire « le bruit du mot écrit ». S'il fait cela ce n'est pas simplement pour oraliser le mot écrit en respectant sa combinaison graphique, mais parce que ce bruit reconstitué représente pour lui *la clé d'accès à son dictionnaire mental*. En effet, en découvrant sous les sept lettres du mot « oranger » les cinq sons /o.r.âj.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, ayant traduit en sons ce qu'il voit en lettres, il pourra, syllabe après syllabe, interroger son répertoire personnel en demandant : « Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ? », et ce dictionnaire lui livrera le sens du mot écrit qu'il vient de découvrir, sans qu'aucun adulte n'intervienne. Mais la réussite de cette opération dépend *de ce que le mot « oranger » fait ou non partie de son vocabulaire !* Si le mot

recherché n'appartient pas à son vocabulaire, ou si son sens est imprécis, alors la réponse sera : »il n'y a pas d'abonné correspondant à ce numéro ». Et l'élève sera condamné au bruit et privé de l'accès au sens. N'oubliez pas que les inégalités en termes de stock lexicales sont considérables et donc que l'enrichissement du vocabulaire de vos élèves est primordial.

- **Du déchiffrage oralisé, il passe à la reconnaissance orthographique des mots**

Le français écrit est réputé - souvent critiqué- pour avoir une orthographe trop complexe qui mettrait inutilement en échec certains élèves et « stigmatiserait » plus tard certains adultes. Régulièrement à chaque rentrée scolaire, sous le prétexte de « sauver » les élèves les plus fragiles, quelques bons apôtres prétendent simplifier notre orthographe jusqu'à en faire un outil de transcription phonétique. *Ils oublient simplement que si la complexité orthographique rend l'écriture délicate (un P ou deux P ; EN ou AN ; ç ou s...), elle facilite et fluidifie considérablement la reconnaissance des mots écrits.* En bref, si les « fantaisies » orthographiques de notre langue rend l'écriture difficile, elle constitue un tremplin formidable pour la lecture silencieuse et rapide :

L'écriture orthographique « pare » en effet certains mots du français de lettres qui n'ont pas de correspondants phoniques mais qui font partie intrinsèque de leur identité orthographique et la distingue. » Encre » n'est pas »Ancre », « Boue » n'est pas « Bout » et « Bar » n'est pas « Barre »... Quant au mot Pharmacie, décoré d'un PH, d'un C et d'un E final, il s'identifie d'un seul coup d'œil. En bref les élèves, dès le mois de février, s'apercevront que l'orthographe des mots n'est souvent pas le calque exact de leur combinaison phonique; elle la complète en distinguant les mots écrits homophones et en révélant les filiations qui les lient.

.L'oralisation systématique pèse lourdement sur l'acte de lecture : elle ralentit son cours et peut parfois rendre la compréhension d'un texte difficile. Cela ne veut bien sûr pas dire que lire à HAUTE VOIX empêcherait de comprendre le sens d'un texte. La construction du sens est au bout de la lecture silencieuse comme de la lecture à haute voix. Mais lire silencieusement pour soi-même est sans nul doute la façon la plus rapide et la plus économique de lire. Vous mènerez donc vos élèves vers ces deux modes de lecture en leur proposant des activités spécifiques et alternées. Il faudra à la fois les entraîner à oraliser

de façon précise et rapide, mais aussi les engager de façon explicite à reconnaître orthographiquement des mots afin d'accéder à la lecture dite « des yeux » ou autrement dit d'emprunter la voie directe après avoir maîtriser la voie indirecte (lettre/sons/sens). Deux types d'activités simples vous permettront d'aider les élèves à lire par la voix directe en effaçant l'obligation d'oraliser : celles qui ouvrent à **une habileté d'épellation** et conforte la **mémorisation orthographique** et celles qui permettent un **usage pertinent du contexte**.

Dès le mois de février, vous pourrez introduire parallèlement aux entraînements oralisés de fluence (déchiffrage rapide de mots, phrases et petits textes) **des jeux d'épellation**. Vous donnerez ainsi une place aussi importante aux lettres qui se prononcent qu'à celles qui ne se prononcent pas : l'élève **s'entraînera donc à énoncer la « carte d'identité orthographique » des mots**. Ces activités d'épellation, effectuées de façon régulière, visent à faire prendre conscience de la composition orthographique des mots et à la mémoriser. **La mise en mémoire de l'orthographe d'un mot** doit être travaillée régulièrement.

Le contexte est un élément qu'un élève doit apprendre à utiliser avec discernement. Un jeune lecteur qui cherche à gagner en rapidité, **court ainsi beaucoup plus le risques de prendre parfois un mot pour un autre que lorsqu'il oralisait systématiquement**. Il est donc important, au moment même où vous invitez un élève à accélérer sa lecture, de l'accompagner dans des activités qui lui apprendront à revenir en arrière lorsque le contexte l'avertit d'une erreur probable. L'usage judicieux du contexte permet ainsi, dans la phase de lecture silencieuse, à la fois **d'anticiper l'identification d'un mot ET de déjouer les pièges**. On pourra ainsi multiplier les jeux qui permettent de mettre en évidence le rôle facilitateur du contexte mais aussi sa capacité de « veille » contre les « faux sens ». Ainsi :

- « **Papa a fabriqué un pour mon petit frère** ». Vous demandez à un élève de choisir entre : « berceau » ou « cerceau ». Vous lui dites : « Attention la suite est : « **Il va pouvoir dormir dedans** ». Et vous attendez sa réaction. Puis vous changez la suite en : « Il va pouvoir courir derrière ». Le jeu vaut essentiellement par la discussion qu'il suscite : si la suite est X, alors le mot manquant est ... ; si la suite est Y alors c'est l'autre mot qui convient.

Attention ! La reconnaissance orthographique des mots n'a rien à voir avec une reconnaissance GLOBALE. Ce n'est pas l'image globale des mots que l'enfant reconnaît

comme il reconnaîtrait un visage. *C'est la reconnaissance de la composition des lettres qui fait l'identification juste et précise d'un mot.* Même si l'identification orthographique peut souvent reposer sur une partie seulement des lettres qui le composent. Il soumettra tout ou partie des compositions orthographiques respectives des mots à son dictionnaire mental qui déclenchera « directement » la mise à disposition du signifié du mot.

- **Il enrichit son vocabulaire pour mieux lire ; il lit pour enrichir son vocabulaire**

Nous avons souligné combien l'importance de la quantité et de la qualité du vocabulaire de vos élèves était décisive pour qu'ils aient une chance raisonnable de ne pas rester au stade de l'identification d'un mot sans pouvoir accéder à son sens. Si, comme c'est parfois le cas, certains ne possèdent qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis, alors leur dictionnaire mental répondra le plus souvent à ses requêtes : « je ne possède pas ce mot en stock ». Et à force de ne pas recevoir de réponse à leur question, ils risqueront d'en déduire qu'il n'y a aucun sens à espérer derrière la lecture.

Il est donc essentiel *d'enrichir le vocabulaire des élèves.* Mais pour les accompagner dans leur quête heureuse de mots nouveaux, il faut les aider à les ranger d'après leur forme et d'après leur sens sur les étagères de leurs mémoires respectives. Il faut en effet éviter que, dans leur mémoire, viennent s'entasser en désordre des mots dont ils ne sauront ni identifier la famille, ni définir la lignée, et encore moins percevoir les affinités sémantiques. Or ils ne sauront trouver les mots justes (en production comme en réception) que dans la mesure où ils pourront s'appuyer sur des indicateurs qui les y conduiront. Cela signifie que vous devez les aider à savoir tisser des liens entre les mots de leur vocabulaire : *liens syntaxiques, liens morphologiques, liens sémantiques.*

L'appétit du mot nouveau leur viendra d'autant mieux qu'ils sauront lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical. Cela signifie que l'on doit les aider à tisser des liens entre les mots de son vocabulaire : liens syntaxiques, liens sémantiques, liens morphologiques et liens étymologiques.

Quelques exemples

- Quelques questions fort simples vous permettront de constituer des ensembles syntaxiques : « Que trouve-t-on dans la mer ? », « Que fait-on à la mer ? » et « C'est comment la mer ? »
- Vous chercherez ensemble des mots de même famille des plus simples au plus complexes.

Par exemple, que peut-on faire avec « charge » ? (*Charger, chargeur, décharge, recharger, décharger, déchargement...*)

Et avec « branche » ? (*Brancher, débrancher, rebrancher, branchage, branchies, branchement, branchée...*)

Et avec « route » ? (*Routier, routine, autoroute,, dérouter, routage...*)

Et qu'entend-on de pareils « rhinocéros », « rhinite » et « oto-rhino-laryngologiste » ?

Et dans « cardiaque », « cardiologie » et « électrocardiogramme » ? Ou encore dans « patriarche », « patronyme », « patrie » et « patron » ?

Et si vous essayez de trouver tout ce qui a un rapport avec « la peur », puis avec la « joie » ou la « colère » ?

C'est en jouant à ces petits *jeux de vocabulaire* que vous mettrez vos élèves à distance suffisante des mots pour qu'il apprenne à tisser entre eux les liens qui les ordonnent en les regroupant par leurs natures, leurs formes et par leurs sens. Il faut vous efforcer d'établir une sorte de rituel à la fois ludique et sérieux auquel vous conviez les élèves. Ils y apprendront que chaque mot nouveau est une victoire, que chaque mot gagné les fait grandir, que chaque conquête linguistique leur permet de dire plus justement le monde. Ils découvriront que les mots ont une histoire, qu'ils appartiennent à des familles, que certains sont très proches, d'autres très éloignés et qu'enfin, mieux ils maîtriseront leurs relations et plus ils les utiliseront avec pertinence.

PARTIE III. Ce qu'il faut savoir sur les méthodes de lecture

- **Une démarche efficace d'enseignement de la lecture doit concilier la maîtrise du code et la construction du sens**

Bien souvent, certaines démarches d'apprentissage de la lecture tentent vainement de concilier l'inconciliable. Faire découvrir en même temps et sur les mêmes supports écrits les mécanismes graphophonologiques (le principe alphabétique) et la compréhension des phrases et des textes. Or chacun de ces deux objectifs doivent être poursuivis de façon distincte et complémentaire. Chacun exige en effet que l'on s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature très différentes. La découverte du principe alphabétique impose que l'on fasse manipuler aux enfants des syllabes et des mots simples, soigneusement choisis pour mettre en évidence, selon une progression rigoureuse, les correspondances lettres/sons. Au contraire, la pédagogie de la compréhension demande des écrits riches, authentiques et passionnants.

En tentant de faire découvrir, à partir d'un même support écrit, comment "marche" le code et comment on comprend une phrase ou un texte, on en arrive à appauvrir, voire à pervertir l'un et l'autre des deux objectifs. Soit on condamne les enfants à des textes trop brefs, insipides qui ne pourront leur révéler les magnifiques promesses de la lecture ; on aura alors le choix entre « Papa fume la pipe » et « Lily lit dans les lilas ». Soit on les expose immédiatement à des textes certes riches, variés et porteurs de sens mais qui se prêteront mal à la mise en évidence des relations qui lient les lettres et groupes de lettres de l'écrit aux sons de l'oral. Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs. Il vous faut donc veiller à ce que, durant les premiers mois de l'apprentissage, ces deux objectifs soient clairement distingués afin d'être poursuivis chacun avec une égale rigueur. Vous leur lirez donc régulièrement de belles histoires de façon orale. Et parallèlement, vous vérifierez la maîtrise des relations graphophonologiques. Ce n'est que lorsque vos élèves auront découvert le principe alphabétique, lorsqu'ils auront compris le rôle joué par les indicateurs grammaticaux, lorsqu'ils auront ainsi acquis une progressive autonomie de décodage que vous pourrez les inviter alors à une lecture de plus en plus autonome de textes de plus en plus variés.

- **Pour en finir avec les polémiques stériles, sachez analyser les méthodes de lecture en identifiant leurs point forts et ceux qui le sont moins**

Des polémiques méthodologiques sans fondement scientifiques, attisées par des prises de positions idéologiques, ont condamné l'apprentissage de la lecture à une cinquantaine d'années d'errance en matière de choix pédagogiques et de contenus de formation. Deux groupes se sont ainsi longuement affrontés - *et s'affrontent encore* - mélangeant, jusqu'à la caricature, pédagogie et idéologie, et oubliant, l'un comme l'autre, l'intérêt des enfants les plus fragiles. Ils s'accusent réciproquement, encore aujourd'hui, d'être les « fossoyeurs de l'éducation » ; ils préfèrent les slogans, les mots d'ordre et les anathèmes à la rigueur méthodologique et au suivi lucide de chaque élève. D'un côté, se trouvent ceux qui, uniquement préoccupés d'assurer un déchiffrement oralisé des mots, oublient que la compréhension des mots, des phrases et des textes ne découlera pas « naturellement » de cette seule habileté. Ils négligent donc le fait que *la construction du sens doit faire l'objet d'un apprentissage explicite*. De l'autre côté, il y a ceux qui, trop naïvement séduits par le chatoiement des textes, *négligent l'entraînement précis et régulier au déchiffrement rapide et précis des mots et des phrases*. Dans cette « guérilla méthodologique », chacun brandit son écusson : méthode strictement syllabique pour les uns ; albums de jeunesse illustrés pour les autres.

Ne vous laissez jamais enrôler dans l'un ou l'autre camp ; le seul engagement que vous devez prendre en matière d'apprentissage de la lecture est le suivant : « *Je refuse que l'insécurité de lecture et l'impuissance d'écriture de mes élèves soit programmées dès 6 ans. ET par conséquent, je veillerai à leur donner un langage oral riche et précis ; je m'assurerai la fluidité de leur décodage et enfin je les accompagnerai dans une juste compréhension des mots, des phrases et des textes.*

Un tel engagement suppose que vous soyez capable, sans préjugés, d'analyser la méthode de lecture qui sera utilisée à l'école, afin d'identifier ses points forts et ses points faibles pour mieux accompagner l'apprentissage de vos élèves. Il existe quatre types de méthode de lecture.

A. La méthode synthétique dite « syllabique »

On dit souvent qu'elle met en œuvre *un modèle ascendant* : c'est-à-dire que l'on part de

l'unité son et lettre, puis, par combinaison successives, on arrive à la syllabe, au mot, à la phrase et au texte. La méthode synthétique propose donc à l'enfant d'apprendre à distinguer des unités minimales (graphèmes et phonèmes) en commençant par des activités de discrimination visuelle des graphèmes et en apprenant leur correspondances avec les sons de la langue. Cette démarche réflexive, conduite lors de l'apprentissage, est loin d'être naturelle pour l'enfant qui pratique la langue orale comme monsieur Jourdain et n'a donc pas la moindre idée de la segmentation des phrases qu'il prononce. L'enfant doit donc développer conjointement sa conscience phonologique et sa conscience graphématique c'est-à-dire percevoir qu'un mot se compose d'unités graphiques et phoniques fréquentes ou rares, régulières ou irrégulières, mais distinctes, reproductibles et combinables. Il découvrira que changer un seul son, ou une seule lettre d'un mot peut en changer le sens : /tro/ - /gro/ ou /bol/ - /bal/, ou /mal/-/bal/-/dal/ ou /léo/ - /léa/, etc. Il doit aussi saisir que les graphèmes (lettre ou groupes de lettres) sont l'équivalent des phonèmes et représentent la plus petite unité distinctive de l'un et l'autre code. Enfin, lorsque l'enfant aura compris qu'à toute unité sonore correspond une unité écrite (même si elle peut se traduire par une ou plusieurs lettres comme CH, PH, OU...), il aura compris le « principe alphabétique ». C'est dans la méthode synthétique qu'on distingue clairement « voie directe »(passage par l'oralisation) et « voie indirecte »(accès directe à la combinaison orthographique)

On reproche parfois à la méthode synthétique son côté artificiel et mécanique. Certains regrettent que l'enfant ne soit pas mis d'emblée en face de vrais textes au moment où il décompose et recompose ; et que la conquête du sens se trouve ainsi différée. On doit cependant reconnaître qu'elle donne des outils très systématiques et précis de maîtrise des mécanismes du code et permet, assez vite, d'entrer dans une forme d'autonomie de lecture, notamment pour les élèves les plus fragiles au plan linguistique

Conseils

Si vous utilisez une méthode synthétique, il vous appartient de « compenser » certains aspects parfois délaissés par des manuels de ce type. Il s'agit de faire accéder vos élèves à la construction du sens alors que les méthodes synthétiques mettent un accent très prononcé sur les mécanismes du code. Ainsi :

- Lisez systématiquement des histoires en prenant le temps nécessaire à vous assurer de leur compréhension. Demander à la fin de chacune quel film votre enfant s'est fait dans sa tête ; n'hésitez pas à rappeler le texte en cas d'une imagination par trop débordante.

Faites parler des personnages, interrogez-vous sur les lieux et sur la chronologie des actions. Expliciter certains mots difficiles

- Tous les jours faites une cueillette de mots : deux mots nouveaux par jour dont on cherche le sens. Sens propre mais aussi sens dans des phrases différentes. On constitue avec l'enfant un « trésor de mots » que l'on ira visiter régulièrement.

- Faites découvrir dans une phrase les « morceaux » qui disent « QUI ? », ceux qui disent QUOI ?, OU ?...

B. La méthode analytique

Certains l'appellent méthode idéo visuelle, logographique, le plus souvent, et de façon abusive « globale ». La méthode analytique consiste à partir de mots, de phrases et de textes à formuler des hypothèses sur leur composition. L'enfant utilise d'abord des fragments entiers (mot ou phrase) pour construire un message écrit. Il est ensuite amené à analyser le code écrit directement à partir de phrases ou de textes. Il est donc censé déduire le fonctionnement du code écrit par tâtonnements successifs sans référence aucune à la structure de la langue orale. Se fondant sur l'idée contestable que l'on peut apprendre une langue étrangère en ne passant que par l'écrit et sans savoir la prononcer ou la parler on en déduit que les enfants doivent considérer l'écrit comme un code nouveau spécifique.

La méthode analytique défend donc une sorte d'immersion dans le texte écrit, notamment en partant d'emblée d'albums de jeunesse. Elle préconise donc un accès immédiat et prioritaire au sens par hypothèses successives. La part accordée aux pratiques culturelles de la lecture, à la connaissance de l'objet livre y est donc importante. Par contre le travail patient et rigoureux sur le code graphophonologique et l'organisation grammaticale est quasiment absent.

Cette méthode impose à l'enfant une charge mémorielle de plus en plus lourde au fur et à mesure de la découverte de nouveaux mots et de nouveaux textes, puisque que l'enfant doit retenir des mots entiers, considérés comme des images graphiques chacune associée à un sens particulier. Elles induisent parfois une maîtrise incertaine de l'écrit, des problèmes orthographiques et, surtout, n'est pas favorable à un apprentissage rapide par les élèves les plus fragiles.

Conseils

- Avec des méthodes plutôt orientée sur l'analyse des textes et phrases, le danger est évidemment d'encourager l'imprécision dans l'identification des mots et d'inciter à un tâtonnement aléatoire, source d'erreurs et d'ambiguïtés. Vous devrez donc faire travailler les mécanismes du code qui permettent de ne pas confondre les mots. Ainsi :
- Faites découvrir à l'oral et à l'écrit, une même syllabe dans des mots différents : TAPIS, TABLEAU...
- Faites trouver des mots qui riment : JARDIN, BOUDIN, GADIN...
- Faites distinguer des mots très proches : TABLE, SABLE, CABLE
- Faites remarquer les différences entre p, q, b, d et m, n, u ...
- Prenez soin de faire remarquer que BR de ARBRE n'est pas RB du même mot et que « CARtable » n'est pas « CRAtable »....

C. La méthode mixte

Une méthode mixte est un savant mélange des méthodes analytique et synthétique ; en principe, elle est censée reprendre à la fois les avantages et les points les plus intéressants de chacune. Les « méthodes mixtes » sont très présentes et déclinées de nombreuses façons dans les manuels scolaires. Elles présentent l'espoir d'une synthèse, mais en réalité elles sont rarement cohérentes.

Certaines privilégient une abondance de textes dès le début du CP, forcément illisibles par l'élève seul. Cette tendance diffère souvent jusqu'au deuxième trimestre l'observation des lettres ou des groupes de lettres et leur correspondance avec les sons. Ce degré de « mixité » donne ainsi priorité aux textes, et néglige la progression de la découverte des graphies et des sons. Ce déséquilibre pourra provoquer chez l'enfant une confusion entre les moyens d'apprendre à lire : par cœur ou en décomposant et donc de provoquer des malentendus cognitifs

Certaines méthodes mixtes sont heureusement plus rigoureuses. Elles commencent dès le début de l'année à faire découvrir les mécanismes du code écrit et les relations entre graphèmes et phonèmes. La progression est rigoureuse et s'affranchit des phrases et des

textes rencontrés.

Afin de permettre aux élèves de lire rapidement des phrases, ces méthodes acceptent le principe de donner globalement des mots outils tels que les articles (le, la, les...), les pronoms (il, elle), quelques prépositions (dans, sur, etc.) et, avec précaution, quelques mots lexicaux souvent déjà appris en maternelle.

Conseils

Faites réviser systématiquement ces « petits mots pour vous assurer de leur juste identification.

Compensez les manques en travaillant régulièrement sur les mécanismes du code : entraînement à la fluence

Lisez très régulièrement des histoires et questionnez leur sens

D. La méthode intégrale

Cette méthode est la plus récente et sans aucun doute la plus efficace. Elle fait découvrir complémentaires les mécanismes et les enjeux de l'écrit. Elle explicite le ***principe alphabétique*** ait soigneusement découvrir ***le principe orthographique*** et en même temps, elle développe une pédagogie de ***la compréhension des mots, des phrases et des textes lus au début par la maîtresse***. Les trois composantes essentielles de l'apprentissage de l'écrit sont ainsi traitées de façon complémentaires et s'éclairent les unes les autres.

Chacun de ces objectifs s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature distinctes. La découverte du principe alphabétique et de la combinatoire repose sur par la manipulation de segments courts et soigneusement choisis afin de repérer les unités distinctives orales et écrites. La découverte du principe orthographique émerge avec la découverte des lettres muettes, des familles de mots, des marques de genre et de nombre et des homophones non homographes. La compréhension des phrases est portée par la découverte de la façon dont elles organisent les mots et son pouvoir de création ; enfin la compréhension des textes appelle des histoires cohérentes et passionnantes lues pendant les premiers mois par la maîtresse.

Conseils :

Tant qu'un enfant n'aura pas acquis une réelle capacité de décodage, il faut que vous lui proposiez la lecture à haute voix des phrases inattendues qui font ressortir le pouvoir

créatifs de la grammaire et que vous lui offriez la lecture de textes aussi riches et variés que possible, c'est ainsi que vous lui dévoilerez les promesses du savoir-lire. Durant cette même vous vous assurerez de la maîtrise des mécanismes du code : identification des graphèmes dans leurs correspondances respectives avec les sons et repérages des indices orthographiques.

C'est seulement lorsque vos élèves commenceront à maîtriser le code, lorsqu'ils auront acquis une progressive autonomie de déchiffrage des mots, que décodage et compréhension des phrases et des textes pourront se rejoindre. Mais il ne faut pas oublier que tous les élèves n'avancent pas au même rythme vers une autonomie convenable de lecture. C'est pourquoi il ne faut pas craindre de prolonger tout au long de l'année de CP la lecture à haute voix offerte à vos élèves.

- **Comment juger de la qualité scientifique et pédagogique d'une méthode de lecture ?**

Afin d'écartier tout risque de préjugés, l'analyse de chaque méthode est effectuée à partir d'une grille stabilisée et publiée par l'observatoire national de la lecture (ONL, 2003) et de sa version modifiée, éditée par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO, 2011). Cette analyse progressive des principales méthodes a été effectuée sous la direction scientifique de Bruno GERMAIN. Trente critères couvrent l'identification des mots, la production d'écrits, la compréhension des grandes unités de la langue. Chaque exercice, ou activité, proposé tout au long de l'année, pages après pages, est passé au crible des critères de la grille. Ce sont les contenus des exercices qui sont observés, pas seulement leurs consignes, parfois trompeuses. Les résultats sont reportés sur le tableau récapitulatif ci-dessous qui révèle les spécificités respectives d'organisation, des progressions et des contenus.

Manuels → Domaines de l'apprentissage	Abacadalire- 1996 Hatier	Grindelire- 1999 Bordas	Léo et Léa - 2004 Belin	Un monde à lire - 2006 Nathan	Rue des contes - 2006 Magnard	Lecture tout Terr@in- 2007 - Bordas	Croque lignes -2010 Nathan	Fabulire- 2011 Retz	Je lis avec Mona - 2012 Magnard	Tu vois, je lis - 2013 CEDRAP
Je veux que le manuel développe le déchiffrage :										
la connaissance des sons	0	+	0	++	0	-	++	+	+	+
la connaissance des graphies	++	++	++	++	+	++	+	++	+	+
La relation sons <-> graphies	0	+	--	0	++	--	+	+	+	++
La connaissance du code, la combinatoire	++	++	++	++	++	++	+	++	+	+
l'automatisation du décodage, lire de manière fluide	--	0	++	0	0	0	+	+	+	+
Je veux que le manuel développe la compréhension :										
le vocabulaire	--	--	--	+	0	--	+	+	+	+
la compréhension de la phrase	+	0	0	++	+	-	+	+	+	++
la structure de la langue, grammaire et orthographe	0	+	0	++	+	-	0	+	-	++
la compréhension générale du texte	++	+	--	++	++	+	+	++	+	+
la compréhension précise du texte	+	+	--	++	+	0	+	++	0	+
Je veux que le manuel développe l'écriture :										
la calligraphie	++	+	--	0	-	0	+	--	-	+
l'écriture, la copie, la dictée	--	0	0	--	0	-	0	--	+	+
l'expression écrite	--	+	--	-	0	--	0	--	0	--

En bleu : Dans ce domaine, je peux faire confiance au manuel, il développe bien ou très bien les compétences attendues. Je peux le suivre pas à pas.

En vert : Dans ce domaine, je peux faire confiance au manuel, mais je peux compléter ou aider mon enfant dans les compétences qui n'ont pas + ou ++.

En orange : Dans ce domaine je dois être vigilant(e) et renforcer ou compléter dans les compétences comportant des 0, - et --.

En rouge : Dans ce domaine, il faut que je propose à mon enfant des activités qui vont développer les compétences peu développées par le manuel, il comporte des faiblesses.

L'éditeur devra trouver l'astuce en « noir et blanc » avec ses graphistes pour la mise en relief faite ici en couleur.

PARTIE IV. Des accidents sur la route de l'apprentissage de la lecture : le spectre de la dyslexie

- **Quelques indices**

Vous constatez qu'à huit ans, un enfant a de grandes difficultés pour lire des mots et des phrases : chaque mot lui demande des efforts considérables pour le déchiffrer, et lorsqu'au bout de plusieurs secondes il produit quelque chose, ce n'est souvent pas le bon mot. Il ne maîtrise pas bien les correspondances entre les lettres et les sons, dit un mot pour un autre, et a oublié le début de la phrase lorsqu'il arrive à la fin et donc il ne comprend pas ce qu'il lit. Au niveau de l'écriture et de l'orthographe, c'est encore pire : les mots qu'il écrit sont parfois méconnaissables tant ils sont différents de l'orthographe conventionnelle. Pourtant, la plupart de ses camarades, à l'issue de deux ans d'enseignement de la lecture, parviennent à lire couramment et à comprendre ce qu'ils lisent. Leur orthographe, bien que médiocre, répond souvent à une logique phonétique, ce qui rend leur écriture lisible. Pourquoi n'arrive-t-il donc pas à lire ?

- **D'où viennent les difficultés ?**

Cette question, en apparence simple, est en vérité très compliquée. Il y a de nombreuses réponses possibles qui s'enchevêtrent les unes avec les autres. Trouver la ou les bonnes réponses, dans le cas d'un enfant particulier, est souvent difficile.

Première hypothèse : c'est qu'on ne lui a pas bien enseigné la lecture ! Bien évidemment, la lecture ce n'est pas inné, cela demande à être enseigné, et bien enseigné. Il existe, nous l'avons vu, différentes méthodes d'enseignement de la lecture, celle qu'il a subi était-elle inadaptée ? Pourtant ses camarades ont bien réussi à apprendre, avec cette même méthode. Si cet enfant est le seul dans sa classe à être dans une telle difficulté au bout de deux ans, cela nécessite une explication spécifique, qui ne peut se réduire ni à la méthode, ni à l'enseignant.

Autres hypothèses. Le problème se situe-t-il au niveau de sa famille ? Peut-être le français n'est-il pas sa langue maternelle ? Ou bien ne lui a-t-on pas assez parlé, ou ne lui a-t-on pas assez lu d'histoires De multiples hypothèses, parfois contradictoires les unes avec les

autres, s'entrechoquent. Pourtant, dans le cas de votre enfant, aucune ne semble correcte : sa famille, francophone, de classe moyenne, semble tout ce qu'il y a de plus normal, et d'ailleurs ses frères ont franchi l'apprentissage de la lecture sans difficulté.

Si le problème ne vient ni de la méthode, ni de sa famille ou de son environnement social, ***c'est donc peut-être en lui-même qu'il faut chercher la cause.*** On se demandera donc s'il est un enfant turbulent et inattentif, qui pensait à autre chose pendant les séances de lecture ? Ou peut-être s'il a une déficience intellectuelle ? Ou encore s'il est simplement paresseux, et manquant de motivation pour le travail scolaire ? ET pourtant, non, c'est un enfant intelligent (la psychologue scolaire lui trouvera d'ailleurs un quotient intellectuel au-dessus de la moyenne), qui est capable de se concentrer et de travailler, et qui d'ailleurs réussit bien en mathématiques et en arts plastiques. Certes, il est de plus en plus dissipé pendant les cours de français, mais cela peut se comprendre aisément étant données les difficultés qu'il rencontre dans cette matière.

Si ses difficultés ne se manifestent qu'en français, peut-être votre enfant souffre-t-il d'un trouble du langage ? Il est vrai que, lorsqu'il avait 3 ans, il ne s'exprimait qu'avec des phrases très simples et un vocabulaire très limité, alors que ses frères, au même âge, parlaient très bien. Mais il a fini par rattraper ce léger retard de langage, et parle aujourd'hui très bien, comprend tout ce qu'on lui dit sans difficulté tout autant que les autres enfants de son âge, et est capable de raconter une histoire avec ses propres mots après l'avoir entendue.

Peut-être a-t-il un problème visuel ? Si par exemple il a une hypermétropie qui n'a pas été détectée et corrigée par des lunettes, ne voyant pas nettement les mots sur la feuille, on comprend aisément qu'il n'arrive pas à lire. Las, le médecin scolaire, après avoir effectué un bilan ophtalmologique, a trouvé qu'il voyait très bien et a exclu tout problème de cet ordre.

Il semble donc que ***les difficultés de cet enfant soient spécifiques au langage écrit. C'est ce trouble spécifique de la lecture que l'on appelle dyslexie développementale, ou plus couramment dyslexie.***

Au jeu des questions, nous avons illustré un premier point très important : ***il existe de nombreuses causes possibles aux difficultés d'apprentissage de la lecture, et la dyslexie n'est que l'une d'entre elles.*** Toutes les hypothèses que nous avons considérées (absence ou inadéquation de l'enseignement de la lecture, désavantages sociaux et culturels, troubles du langage, déficits intellectuels, troubles d'attention, troubles du

comportement, malvoyance, malentendance,...) sont parfaitement plausibles, et sont avérées dans un certain nombre de cas d'enfants en difficulté.

L'apprentissage de la lecture étant une tâche cognitive complexe, il n'est pas étonnant que cet apprentissage puisse être entravé par de nombreux facteurs différents. Mais la constatation qui a été faite à de nombreuses reprises depuis plus d'un siècle, c'est qu'il existe un certain nombre d'enfants qui présentent un trouble sévère d'apprentissage de la lecture, alors même qu'ils sont normalement intelligents, n'ont aucun déficit sensoriel, grandissent dans un milieu familial et social favorable, et ont reçu un enseignement approprié. Ce trouble, inexplicable au premier abord, a conduit à l'hypothèse d'un trouble *spécifique* de l'apprentissage de la lecture : la dyslexie.

- **Les dyslexiques sont-ils nombreux ?**

De nombreuses études à grande échelle et dans de nombreux pays ont confirmé l'existence d'enfants dyslexiques, leur prévalence étant estimée entre 1 et 7%. Ces chiffres sont évidemment à prendre avec précaution, puisqu'ils dépendent inévitablement de la définition de la dyslexie et du seuil de sévérité choisis. En France, bien qu'il n'existe pas d'étude épidémiologique digne de ce nom sur la dyslexie, une estimation courante de la dyslexie est de 5%. Quel que soit le chiffre précis, on voit qu'on est bien loin des 15% d'élèves en difficulté dans la lecture. La dyslexie n'est donc qu'un facteur parmi d'autres contribuant aux troubles de lecture au sein de la population. Il n'est pas question de considérer que tous les enfants en échec scolaire ou rencontrant des difficultés en lecture sont dyslexiques. La distinction entre dyslexie et difficultés de lecture est extrêmement importante.

Comme pour beaucoup de troubles développementaux, on observe que la dyslexie touche plus fréquemment les garçons que les filles (de l'ordre de 2 garçons pour 1 fille), sans que l'on n'ait d'explication totalement satisfaisante de ce phénomène. L'hypothèse la plus crédible est que le cerveau des garçons est, pour des raisons hormonales, plus vulnérable que celui des filles à des perturbations.

PARTIE V. L'entrée dans le livre

- **La tentation de comprendre avant d'avoir lu**

On pense souvent que si certains enfants, certains élèves ne lisent pas, c'est parce qu'ils n'ont aucune curiosité, aucune envie de savoir. C'est souvent faux ! C'est au contraire la frénésie, l'empressement, la précipitation qui crée leur affolement et leur blocage. Savoir avant d'avoir appris ; savoir sans se donner le temps d'apprendre ; voilà ce que désirent ces enfants. Toute attente, tout délai imposés par un apprentissage nécessairement laborieux les exaspèrent et peut les mettre dans une colère souvent rentrée et paralysante. Pour la plupart, ces élèves, ces enfants, brûlent d'envie de savoir. Ils sont prêts à faire beaucoup pour y arriver, excepté une chose : *faire l'effort de construire leur propre sens à partir des choix faits par un autre. Savoir, oui ! Apprendre à construire avec précision, non !* Ce qui les agacent jusqu'à les exaspérer, c'est d'être confrontés à une activité dans laquelle les informations ne sont plus régies par les liens de l'évidence immédiate. Une activité, comme le dit si bien Serge Boimare, qui leur imposerait « *un temps de suspension, un temps d'arrêt pour une élaboration même minime, parce que ce qu'il y a à comprendre ne se donne pas d'emblée* ». Ce « temps de suspension » qui est nécessaire à la construction et à la mise en forme, peut provoquer chez un enfant la dispersion et la déroute. Il le vit comme un vide, comme une faille, parce que le doute et l'incertitude sont pour lui trop douloureux pour pouvoir stimuler l'activité de penser. Au lieu de ressentir l'anxiété légère et normale que provoque naturellement le fait de *ne pas savoir encore* et qui devrait le pousser à construire son sens, c'est une terrible frustration qui l'envahit quand il faut associer, faire des liens, en un mot... *chercher*. En d'autres termes, c'est l'impatience de voir se former comme par magie les images dans sa tête, c'est le désir inconsidéré de comprendre sans avoir construit, le refus d'avoir à accorder le moindre délai au labeur du sens qui expliquent leur difficulté ou plutôt leur dysfonctionnement cognitif. Ils voudraient être sortis du tunnel sans avoir pris le temps de le creuser.

- **Affronter l'inconnu**

Ce n'est donc pas par incompetence ou par manque d'envie que certains enfants refusent de lire un livre. Il ne faut pas se résigner pas à ce refus au prétexte qu'ils ne seraient pas du bois dont on fait des lecteurs ou encore que « les enfants d'aujourd'hui » aiment mieux

les jeux vidéos que les livres.... Piégés dans un univers où le trivial le dispute au superficiel et le prévisible à l'imprécis, ils cheminent sur la voie de la passivité et ils se sont habitués à n'accepter que des textes dont le sens leur est par avance en grande partie connu. Ils se méfieront donc de toute aventure de compréhension qui pourrait comporter le moindre risque de difficulté et d'échec.

Or les premières pages d'un livre posent toujours au lecteur la même question : « Allez-vous me comprendre ? ». Nous ressentons tous cette pointe d'anxiété propre au commencement d'une lecture nouvelle. Rien n'est d'emblée assuré, rien n'est donné au départ. En ces débuts voilés, nous ne prévoyons rien ou si peu de choses. Nous devons découvrir avec circonspection, mettre au jour avec prudence, nous frayer des chemins parfois incertains. Et puis, peu à peu, les couloirs obscurs s'éclairent ; notre regard porte un peu plus loin, anticipant le prochain virage, la prochaine bifurcation. Ces personnages que nous nous sommes donné la peine de connaître deviennent plus proches ; nous en prévoyons mieux les comportements et les relations, sans complètement vous y fier. Ces lieux dont nous avons, mots après mots, vu se dessiner les contours deviennent les décors plus familiers de nouveaux événements. Ce qui, au commencement, était une terre inconnue et, par là même, inquiétante se transforme en un lieu d'heureuses retrouvailles et de reconnaissance, à mesure que *nous nous y frayons- parfois laborieusement- un chemin*. C'est cette expérience de lecteur courageux que nous devons transmettre aux élèves à la fois comme une épreuve et comme une promesse. Il faudra les accompagner, de livres en livres, lus ensemble puis tout seul afin de lui faire surmonter *le moment si difficile de l'abord*. Nous leur montrerons comment ils doivent accepter l'effort intellectuel et la maîtrise émotionnelle qui seuls permettront de dissiper les ténèbres et d'ainsi mériter que leur propre imagination en viennent à devancer sans risque les mots de l'auteur. C'est à nous de lui montrer que l'inconnu est un défi qu'il doit apprendre à relever en acceptant que le plaisir de l'imagination ne peut être qu'un juste retour sur son investissement intellectuel.

- **Affronter la distance**

Nous avons toujours rêvé que nos enfants, nos élèves devorent des livres Et nous avons fini par nous contenter de les voir se perdre dans le dernier jeu vidéo. Lorsque nous insistons pour les faire entrer dans un texte de plus d'une page, nous les entendons nous dire : « C'est trop long, je n'arriverai jamais au bout ». Ils sont exténués avant d'avoir

commencé à lire la première page. Ils sont terrifiés à l'idée d'affronter une distance que l'épaisseur du livre leur promet longue et fatigante. Ils sont submergés par l'angoisse de ne pas y arriver et de s'effondrer pitoyablement devant celui ou celle dont ils voudraient l'estime. Une des principales difficultés d'un nombre important de lecteurs est donc qu'ils n'ont pas les moyens et... le courage d'affronter LA DISTANCE.

C'est dès la quatrième ou la cinquième page que le livre tombe des mains des élèves peu endurants. L'inégalité majeure est aujourd'hui celle qui sépare des lecteurs formés à l'endurance de ceux qui ne le sont pas. Les premiers sont capables de dépasser sans difficulté et sans peur la limite des courts extraits scolaires. Les seconds, effrayés par la perspective de lire plusieurs dizaines de pages, ou trop vite épuisés par une lecture laborieuse, renoncent à toute lecture longue et abandonnent dès les premières pages. Ces élèves qui ne souffrent d'aucune forme de dyslexie mais qui n'ont pas été suffisamment entraînés à l'endurance forment ce que l'on appelle la population des « peu-lecteurs. Si les personnes en situation d'illettrisme représentent environ 8% de la population, « *les peu lecteurs* » dépassent vraisemblablement les 25%. Ceux-là n'ouvriront jamais un livre et seront ainsi exclus de notre patrimoine culturel.

Mais l'effort de lire de plus en plus loin ne se justifie que si chaque page gagnée illumine la pensée de l'élève ; car si le plaisir de l'imagination n'est pas la juste récompense de l'effort c'est la frustration qui sera au bout du labeur. Il faut donc qu'il soit accompagné dans la conquête de la distance mais aussi dans la construction du sens d'un livre. Il apprendra, *sur la distance d'un livre*, à observer un équilibre exigeant entre droits et devoirs du lecteur : *droit d'interpréter les textes mais devoir de respecter les choix de l'auteur*. Une «*école de l'équité* », celle qui forcera la *confiance* des enseignants et des parents, devra ainsi mener de front un entraînement efficace à l'endurance de lecture et une pédagogie explicite de la compréhension des textes.

- **Construire une pédagogie de l'endurance**

Peut-on alors s'entraîner à la lecture de longue distance tout comme on s'entraîne à courir de plus en plus long ? Oui !

L'idée est en effet assez proche de l'entraînement progressif d'un apprenti coureur à pied. Dans la même perspective, mon idée fut donc de « tirer » le « peu-lecteur » vers une lecture de plus en plus longue en lui proposant une alternance, adaptée à ses

capacités , de plages de lecture autonome et de plages d'écoute du texte. En d'autres termes, au moment où il sent « l'essoufflement » le gagner en lecture autonome, il clique pour appeler à la rescousse l'audio ; jusqu'à ce qu'il se sente suffisamment prêt pour reprendre lui-même sa lecture personnelle. Le but n'est évidemment pas d'installer le peu-lecteur dans le confort d'une alternance statique entre les plages d'écoute et celle de lecture mais au contraire de l'inciter à « grignoter » progressivement des pages de plus en plus nombreuses du livre. En d'autres termes il faut faire en sorte que l'alternance écoute/lecture l'entraîne à développer une capacité d'endurance de plus en plus forte. La Machine à lire cultive en effet *l'ambition et le dépassement* mais c'est le plaisir que l'utilisateur découvrira au bout de l'effort raisonnable qui lui est imposé. Selon le niveau de difficulté choisi , l'utilisateur se voit donc proposer des contrats de lecture autonome de plus en plus longs à mesure qu'il avance dans le livre, mais, à tout moment, il peut se reposer un peu (pas trop !) en passant sur *écoute*. Il se fixe au départ non pas de lire vite, mais de lire de plus en plus long. Ainsi, il sait qu'à la fin du livre le rapport entre lecture et écoute doit être, selon le niveau défini, de 60% ou de 70% et pour certains de 80%. Un dispositif lui permet de suivre et d'évaluer ses performances de lecture et de mesurer ses progrès, pour relever au prochain livre un défi encore plus haut. Ce dont je veux vous convaincre par l'exemple de la Machine à Lire, c'est que le désir et la capacité de lire un livre ne sont pas un don ou un goût dont certains seraient privés par décision divine ou injustice génétique. C'est un juste retour sur investissement intellectuel.