

Corinne Gallet

100 IDÉES
POUR QUE TOUS LES ENFANTS
SACHENT LIRE



© Alta communication, 2012
Éditions Tom Pousse
34-38, rue Blomet
75015 Paris

INTRODUCTION	9
------------------------	---

I. APPORTS THÉORIQUES

1	LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME COMMENCE À LA MATERNELLE . .	12
2	QU'EST-CE QUE LIRE ?	14
3	APPORTS THÉORIQUES SUR LA LECTURE EXPERTE	17
4	POURQUOI LA MAÎTRISE DU DÉCODAGE EST-ELLE IMPORTANTE ? . .	19
5	LIER ÉCRITURE/LECTURE	22
6	COMMENT DEVIENT-ON EXPERT EN DÉCODAGE ?	24
7	PRENDRE EN COMPTE LES DEUX VOIES DE LECTURE	26
8	L'IMPACT DU NIVEAU DE VOCABULAIRE SUR LE LEXIQUE ORTHOGRAPHIQUE	28

II. QUELQUES PRINCIPES ET REMARQUES POUR LA CLASSE

9	ÉLÈVE OU ENFANT ?	32
10	ENSEIGNER OU ÉVALUER (1)	33
11	ENSEIGNER OU ÉVALUER (2)	35
12	LE RENFORCEMENT POSITIF, UN LEVIER POUR DONNER ENVIE . . .	37
13	DES CONSIGNES POUR APPRENDRE OU POUR OCCUPER ?	39
14	UN OBJECTIF À LA FOIS	41
15	METTRE EN PLACE DES ACTIVITÉS RITUALISÉES	43
16	FAIRE DU LIEN ENTRE LES CLASSES	46
17	LE DROIT À LA DIFFÉRENCE	48
18	POUVOIR PARTICIPER	50
19	UTILISER LES OUTILS DE LA CLASSE, CELA S'APPREND !	52
20	PAS DE MEUHHH !	54

III. LA PREMIÈRE RENCONTRE AVEC L'ÉCRIT

21	TRIER POUR ATTIRER LE REGARD	56
22	QUE FONT MES YEUX POUR LIRE ?	58
23	LIRE N'EST PAS RACONTER	60

24	FAIRE VIVRE LA PERMANENCE DE L'ÉCRIT	62
25	LANGAGE PASSIF/LANGAGE ACTIF	63
26	ABORDER LE LANGAGE ORAL AVEC DES PICTOGRAMMES	65
27	LA DICTÉE À L'ADULTE : POUR PARLER LE LANGAGE ÉCRIT	67
28	SCANDER DES SYLLABES	69
29	ENTRAÎNER LES YEUX POUR LIRE	71
30	LIRE EN CLASSE	74

IV. LA CONSTRUCTION DE LA REPRÉSENTATION DU CODE ÉCRIT

31	QUELQUES REPÈRES SUR LA PSYCHOGENÈSE DE L'ÉCRIT.	76
32	ACTIVITÉS D'ÉCRITURE INVENTÉE	78
33	ACTIVITÉS D'ÉCRITURE INVENTÉE (2)	80
34	THÉORIE : LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	81
35	THÉORIE : LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE (2)	83
36	FAIRE LE LIEN QUANTITÉ D'ORAL/QUANTITÉ D'ÉCRIT AU NIVEAU DE LA PHRASE (1)	86
37	FAIRE LE LIEN QUANTITÉ D'ORAL/QUANTITÉ D'ÉCRIT AU NIVEAU DE LA PHRASE (2).	88
38	TRAVAILLER AVEC DES PICTOGRAMMES POUR METTRE IMPLICITEMENT EN PLACE LA NOTION DE MOT .	91
39	COMBIEN DE MOTS DANS LA PHRASE.	92
40	FAIRE DE LA GRAMMAIRE AVEC DES PICTOGRAMMES	93
41	FAIRE LE LIEN QUANTITÉ D'ORAL/QUANTITÉ D'ÉCRIT AU NIVEAU DU MOT	95

V. DES ACTIVITÉS POUR PARLER DU LANGAGE ÉCRIT

42	ABORDER LE VOCABULAIRE TECHNIQUE DE L'ÉCRIT : PHRASE, MOT, LETTRE, CHIFFRE	98
43	ABORDER LA NOTION DE PHRASE (1).	100
44	ABORDER LA NOTION DE PHRASE (2).	102
45	TROUVER UN MOT DANS UNE PHRASE	103
46	REMETTRE DES MOTS DANS L'ORDRE.	105
47	SE SERVIR DE LA PERMANENCE DE L'ÉCRIT POUR ÉCRIRE (1).	107
48	SE SERVIR DE LA PERMANENCE DE L'ÉCRIT POUR ÉCRIRE (2).	109
49	APPRENDRE LES LETTRES DE L'ALPHABET	111
50	MÉMORISER LES LETTRES DE L'ALPHABET	113

51	LA MÉMOIRE DES SENS	115
52	LES DIFFÉRENTES GRAPHIES DES LETTRES (1)	116
53	LES DIFFÉRENTES GRAPHIES DES LETTRES (2)	118
54	LES ABÉCÉDAIRES	119
55	APPRENDRE LA DIFFÉRENCE ENTRE NOMS DES LETTRES ET SONS DES LETTRES	120

VI. MANIPULER DES UNITÉS SONORES

56	LA SYLLABE, ÉLÉMENT CAPITAL (1)	122
57	LA SYLLABE, ÉLÉMENT CAPITAL (2)	124
58	LA FUSION SYLLABIQUE, POINT CENTRAL POUR LA LECTURE.	126
59	SE SERVIR DES SYLLABES SÉMANTISÉES	128
60	LE SYLLABOZOO	130
61	TROIS DESSINS VONT ENSEMBLE (1)	131
62	TROIS DESSINS VONT ENSEMBLE (2)	133
63	UTILISER DES DESSINS POUR « ÉCRIRE » UN MOT	135
64	APPORTS THÉORIQUES : ÉCRITURE LOGOGRAPHIQUE, ALPHABÉTIQUE, ORTHOGRAPHIQUE : QUELLES ATTENTES EN MATERNELLE ?	137
65	CASSER LA SYLLABE EN PHONÈMES (1)	139
66	CASSER LA SYLLABE EN PHONÈMES (2)	141
67	IL N'ENTEND PAS LE « T » DANS BATEAU	143

VII. SYSTÉMATISER L'ENSEIGNEMENT DU CODE

68	LA LIAISON GRANDE SECTION/CP	146
69	CE QU'IL FAUT ÉVALUER À L'ENTRÉE DU CP	148
70	LA MARCHANDE DE LETTRES	150
71	RÉVISER LA SYLLABE.	152
72	LA SYLLABE FINALE MUETTE.	154
73	TROIS DESSINS VONT ENSEMBLE : LA CATÉGORISATION PHONÉMIQUE.	155
74	LES PLUTONIENS NOUS ONT ÉCRIT.	156
75	POURQUOI FAIRE LIRE DES FAUX MOTS ?	158
76	POURQUOI DICTER DES FAUX MOTS ? (1)	160
77	POURQUOI DICTER DES FAUX MOTS ? (2)	162
78	LA DICTÉE, UN JEU D'ENFANT	164

79	UNE CORRECTION DE LA DICTÉE DYNAMIQUE ET PARTICIPATIVE .	166
80	QUAND S'INQUIÉTER AU CP ?	168
81	SI LA « MÉTHODE » DE LA CLASSE NE FONCTIONNE PAS.	170
82	QUE DOIT COMPORTER UNE SÉANCE AVEC L'IMPRÉGNATION SYLLABIQUE ?	172
83	UNE PROPOSITION DE MISE EN PLACE DE « L'IMPRÉGNATION SYLLABIQUE »	173
84	AMÉNAGER LES SUPPORTS DE LECTURE	175
85	COPIER, PAS SI IDIOT ! (1)	177
86	COPIER, PAS SI IDIOT ! (2)	179
87	ÉCRIRE, ÉCRIRE.	180
88	MENER DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE EN CP.	181

VIII. ENRICHIR LE LEXIQUE ORTHOGRAPHIQUE

89	ÉVALUER L'AISANCE DANS LE DÉCODAGE	184
90	INTÉRÊTS ET LIMITES DU TEST E.L.FE	186
91	R.O.C. DEUX ÉLÈVES, DEUX PROJETS	188
92	CONTINUER L'APPRENTISSAGE DU CODE AU DELÀ DU CP	190
93	CONTINUER D'ENTRAÎNER LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE.	191
94	ENTRAÎNER LA FLUENCE.	193
95	LES GRAPHIES CONTEXTUELLES	195
96	L'ORTHOGRAPHE EST-ELLE NÉCESSAIRE ?	197
97	LES PRINCIPES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE	198
98	ENRICHIR LE LEXIQUE ORTHOGRAPHIQUE.	200
99	DÉCOMPOSER EN MORPHÈMES	201
100	ET S'IL (ELLE) ÉTAIT DYSLEXIQUE ?	203

ANNEXES

LEXIQUE	205
BIBLIOGRAPHIE	208

Il n'y a pas de plus grand échec dans l'enseignement que d'avoir des élèves qui plus tard feront partie de la cohorte de ceux qui éprouvent encore des difficultés en lecture au cycle 3 de l'école élémentaire. Or différentes expériences montrent que cet échec n'est pas inéluctable.

Cet ouvrage vise donc à faire comprendre que, dès la maternelle, il y a des activités ludiques à mettre en place pour que la rencontre avec l'écrit se fasse de manière efficace. Certains acquis paraissent tellement évidents pour des lecteurs confirmés qu'on ne les enseigne pas (comme par exemple le sens de la lecture). C'est pourtant avec de tels « oublis » que se creusent les inégalités dans l'entrée des élèves dans la lecture. Pour certains d'entre eux, cet apprentissage est déjà fait à la maison, pour d'autres non. Il s'agit alors de proposer des activités simples mais construites en vue de faire entrer tous les jeunes enfants dans la culture de l'écrit et de leur permettre de construire des outils intellectuels pour que leur CP soit une joie.

Parmi les compétences que l'élève doit acquérir en CP et qu'il va devoir développer par la suite pour devenir un lecteur expert figurent entre autres celles du décodage : le langage écrit transcrit le langage oral, et ce code de transcription doit être automatisé pour que l'élève puisse accéder au sens des mots, des phrases, du texte. Mais cette entrée dans le code ne repose pas uniquement sur les compétences de l'enseignant du CP. Très tôt, les enfants sont confrontés à l'écrit et, par des questions, par des observations, ils se construisent une représentation de son fonctionnement et aussi de son intérêt. Qu'en est-il dans les familles où l'écrit n'a pas ou peu de place ?

Les enseignants savent combien il est important de lire chaque jour des histoires aux élèves, mais l'expérience montre que cela ne suffit pas pour que les élèves entrant au CP soient tous prêts pour apprendre à lire.

Il ne s'agit en aucune façon de balayer toutes les autres activités nécessaires au développement de l'enfant, et surtout pas celles qui permettent le développement du langage oral. Le lien entre langage oral et lecture est assez fort pour ne pas privilégier une activité au détriment d'une autre.

Par contre, il est vrai que l'on ne pense pas ou que l'on n'ose pas toujours expliciter concrètement le fonctionnement du code écrit. À force d'implicite, de vocabulaire non partagé, les aides proposées ne fonctionnent pas. Les enseignants ne savent plus quoi proposer et sont aussi malheureux que leurs élèves en difficulté.

Les idées développées dans cet ouvrage visent justement à faire penser à dire et à montrer concrètement, à oser continuer l'apprentissage de la lecture à des élèves de cycle 3, oser proposer des gammes, etc. Avec certains élèves de cycle 3 qui sont plus lents, les enseignants ne doivent pas renoncer à mettre en place des activités ciblées sur des objectifs précis autour de l'apprentissage du code.

Ce livre se veut, modestement, un point d'appui pour tous ceux qui ont la conviction que l'illettrisme n'est pas une fatalité et que l'école peut encore jouer un rôle considérable pour promouvoir l'égalité des chances.

N.B. Conformément aux directives publiées dans le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale hors série n° 3, du 19 juin 2008, précisant que « l'orthographe révisée est la référence », l'orthographe suivie dans cet ouvrage est conforme aux rectifications proposées dans le rapport du Conseil supérieur de la langue française, publiées au Journal officiel du 6 décembre 1990.

1^{re} PARTIE



APPORTS THÉORIQUES

IDÉE 1



LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME COMMENCE À LA MATERNELLE

Qu'est-ce que l'illettrisme ?

L'illettrisme désigne l'état d'une personne qui a bénéficié d'apprentissages mais qui n'a pas acquis, ou a perdu, la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

On estime que cela concerne 9 % de la population en France. Et, contrairement à ce que l'on pourrait penser, 74% des personnes en situation d'illettrisme utilisaient exclusivement le français à la maison à l'âge de cinq ans¹.

D'autre part, les journées d'appel organisées par l'armée nous révèlent qu'après 14 ans de scolarité, près de 22 % des jeunes ont un déficit des processus automatisés impliqués dans l'identification des mots : 9,8 % d'entre eux sont des « lecteurs médiocres », et 12 % « n'ont pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle.² »

Les programmes de l'Éducation nationale insistent sur la nécessité de développer le vocabulaire à l'école maternelle. Les compétences dans le langage oral ont en effet un impact important sur l'entrée dans la lecture. Mais cela n'est pas suffisant pour aider des élèves dont l'écrit ne fait pas partie de l'environnement familial : ce qui nous semble évident ne l'est nullement pour eux, et bien vite l'incompréhension règne entre certains élèves et l'enseignant.

À la question : « Comment fait-on pour lire ? », des élèves de CE1 répondent : « Il faut venir à l'école, il faut être sage, il faut répéter ce qui dit la maîtresse. » Face à une telle représentation de l'apprentissage, comment s'étonner que ces élèves ne sachent pas encore lire ? Par contre, une fois l'activité expliquée et le

1. « Illettrisme : Des chiffres pour éclairer les décisions », Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, 2 juin 2006.

http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/Les_chiffres_de_l'illettrisme.pdf

2. Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2007 :

http://media.education.gouv.fr/file/2008/22/7/NI0836_41227.pdf

« comment s’y prendre » enseigné, ces élèves vont rapidement maîtriser le décodage³ : ils transforment les signes écrits en oral et accèdent au sens. Ils pourront lire des mots, une phrase, un texte.

Il faut mettre très tôt des activités autour de l’écrit :

- des activités pour développer le vocabulaire technique du langage écrit : lettre (mot polysémique*), mot, phrase, ...
- des activités pour comprendre le fonctionnement du code : le sens de la lecture n’est pas le même dans toutes les sociétés...
- des activités pour faciliter l’entrée dans le code : notre système est alphabétique, ce qui veut dire basé sur la conversion graphophonémique*.
- des activités pour automatiser le décodage afin d’éviter que les jeunes sortant de 14 ans d’école finissent par l’oublier et soient privés de lecture.

Il ne s’agit pas de faire lire à tout le monde les *Mémoires d’outre-tombe*, mais de permettre au bout du compte à des adultes, quel que soit leur milieu, de pouvoir choisir de lire ou non, de pouvoir répondre à un document administratif, de comprendre une convocation.

La maternelle a son rôle à jouer dans cette prévention car elle peut proposer des activités qui vont éveiller le regard de l’enfant sur ces écrits qui l’entourent et lui donner les clés pour décoder ces signes pour le moins abstraits. Ces propositions d’activités n’excluent en aucun cas toutes les activités autour du langage oral, de l’acculturation : ce sont juste des idées pour mettre en place d’autres entrées sur le code.

3. Les mots marqués d’un astérisque sont définis dans le glossaire en fin de volume.

IDÉE 2 QU'EST-CE QUE LIRE ?

Lire n'est pas naturel. L'écriture est une invention trop récente pour avoir pu façonner notre cerveau. Les premières traces écrites remontent à 6 000 ans et les premières traces d'un langage écrit, c'est-à-dire combinant différentes unités de base (syllabes, phonèmes, ...) datent de 4 000 ans. À cela il faut ajouter que, pendant longtemps, seule une élite avait le droit d'apprendre à lire et à écrire. L'enseignement de « masse » du lire/écrire a débuté au XIX^e siècle. Il s'est donc écoulé trop peu de temps pour que le cerveau humain ait pu développer une zone spécifiquement dédiée à cet apprentissage, comme il a pu le faire par exemple pour le traitement du langage oral, avec l'aire de Broca et l'aire de Wernicke.

Stanislas Dehaene [9]¹ formule à ce sujet la théorie d'un « recyclage neuronal » : une zone du cerveau jusque-là spécialisée dans la reconnaissance visuelle et servant à reconnaître les visages et les objets a été « recyclée » pour devenir l'élément neuronal essentiel dans l'apprentissage de la lecture.

Lire, c'est aussi mettre en place les activités cognitives nécessaires pour permettre la compréhension du texte lu. Pouvoir décoder* un texte ne suffit pas pour le comprendre.

Pour Fayol et Gaonac'h [12] : « *Lire nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités en fonction d'un objectif. Il s'agit toujours de construire une représentation, une interprétation, qui respecte ce que l'auteur du texte a effectivement rédigé, tout en faisant appel aux connaissances conceptuelles et langagières du lecteur, qui à la fois permettent et limitent son interprétation.* »

On distingue deux grands objectifs de lecture :

La lecture plaisir : on choisit le thème/l'auteur, on peut sauter des pages, revenir en arrière, on peut s'arrêter quand on le souhaite, on peut même ne pas finir la lecture du livre, et surtout aucune question n'est posée. L'auteur nous emmène dans son monde et on adhère à ce voyage.

1. Les chiffres entre crochets renvoient à la bibliographie publiée en fin de volume.

La lecture de recherche : elle répond à une question ou à des questions posées par soi-même ou par un tiers. La question/ le problème se pose avant d'entrer dans la lecture puisque c'est en fonction de la question que le lecteur va choisir son mode de lecture. Par exemple, si nous envisageons de faire de l'élevage d'escargots, nous allons sélectionner les livres traitant des escargots et, dans le sommaire des ces livres, nous choisirons les chapitres qui concernent plus particulièrement leur vie en captivité et les conditions nécessaires à leur reproduction.

L'élément important dans ce type de lecture est que, dans la vie quotidienne, la question est posée avant la lecture du texte : c'est elle qui conditionne son choix. Or, que propose l'école ? Le texte choisi par l'enseignant ne répond pas aux questionnements des élèves mais sert uniquement à évaluer leurs capacités de compréhension. Le texte est imposé, les questions apparaissent après le texte.

D'autre part, dans la définition donnée ci-dessus par Fayol et Gaonac'h, « la conduite de plusieurs activités » est également une notion importante. Un lecteur expert convoque de façon inconsciente plusieurs compétences : traitement des implicites, mise en lien des personnages bien qu'ils soient désignés différemment dans le texte (le loup, la bête féroce, il, elle..), compréhension du vocabulaire en faisant éventuellement appel au contexte pour cette compréhension, mémorisation des éléments essentiels, contrôle de la compréhension (revenir en arrière, relire une phrase, un passage), appel à sa culture personnelle, à son imagination pour remplir les « blancs ».

Tout cela en respectant le discours de l'auteur, c'est-à-dire en « collant » au texte mais aussi en utilisant les « blancs » pour l'interpréter. Par exemple, à la lecture du *Petit Chaperon Rouge*, on peut demander aux élèves de décrire ce personnage (bien sûr, on aura eu soin de ne pas montrer les illustrations). Comme l'auteur ne fait aucune description du personnage, on peut tout aussi bien « voir » dans sa tête le Petit Chaperon rouge mince ou dodue, avec des cheveux courts ou longs, blonds, bruns ou roux ... C'est au lecteur de mettre du sien car l'auteur le permet. Par contre,

imaginer « Boule d'Or » en brune, serait une faute d'interprétation majeure...

Ainsi, un dialogue intellectuel se met en place entre l'auteur et le lecteur, mais grâce à notre expertise, cela se fait de façon implicite, « naturelle ». Et c'est bien pour cela qu'enseigner toutes les compétences en lecture est un art difficile car tout cela est « tellement évident » que l'on ne sait pas toujours expliquer les choses.

APPORTS THÉORIQUES SUR LA LECTURE EXPERTE



IDÉE 3

Être un lecteur expert veut dire comprendre ce qui est lu, ce qui implique :

- pouvoir se faire « un film » du texte dans sa tête ;
- pouvoir reformuler les idées essentielles du texte ;
- expliquer les changements du personnage principal ;
- mettre en évidence les relations entre les personnages et leurs changements ;
- dire les intentions du personnage principal et de l'auteur ;
- donner son avis sur le texte, le mettre en résonance avec d'autres textes, d'autres savoirs déjà acquis ;
- et, si ce n'est pas le cas parce que le texte est trop technique ou trop éloigné de sa propre culture, savoir où chercher les outils qui vont nous aider dans cette quête de la compréhension.

Deux grands champs de compétences doivent donc être stimulés pour acquérir une expertise en lecture :

- La capacité à décoder*, c'est-à-dire avoir automatisé le décodage de façon suffisante pour que cette compétence de bas niveau ne vienne pas accaparer une part importante de l'énergie cognitive.
- La capacité à comprendre un texte oralisé, c'est-à-dire connaître le vocabulaire, manipuler le traitement syntaxique, traiter les inférences, avoir un champ culturel suffisant pour qu'une fois le décodage exercé, l'image, le film commence dans sa tête.

En maternelle, les enfants, sans savoir lire, écoutent des histoires et les comprennent : l'enseignant les accompagne pour qu'ils développent des stratégies de compréhension. Ces activités ont non seulement pour but de leur donner envie de lire, de leur livrer un patrimoine culturel mais aussi d'accroître leur vocabulaire, leur syntaxe, de les faire rêver, de développer leur imagination. On peut apprendre à comprendre sans savoir lire.

Le décodage est ce qui pose souvent problème aux faibles lecteurs : ils se servent bien souvent du contexte pour deviner les mots. Ils piochent des mots dans le texte, parfois ne lisent que le

début du mot et essaient d'en faire une histoire. Cela fonctionne un certain temps car en CP les textes donnés à lire ont un schéma narratif simple. Mais cette stratégie qui peut sembler efficace un certain temps devient rapidement nocive en cycle 3, car on ne peut deviner les mots qu'avec les mots de son propre vocabulaire. Donc, non seulement ces élèves se retrouvent incapables de comprendre un texte (puisqu'ils devinent les mots et ne respectent pas forcément l'auteur) mais ils ne peuvent enrichir leur lexique par la lecture. Cela va avoir un impact négatif important sur la suite de leur scolarité.

La capacité d'identification des mots (le décodage*) est une activité spécifique à la lecture. Les capacités de compréhension sont similaires à l'oral et à l'écrit chez les bons décodeurs. Par conséquent, un des objectifs principaux de l'apprentissage de la lecture devrait être de permettre à l'enfant de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend. Pour cela, il doit développer et automatiser des procédures d'identification des mots rapides et précises.



POURQUOI LA MAITRISE DU DÉCODAGE EST-ELLE IMPORTANTE ?

Dans les années 1970-1990, l'enseignement du décodage* a été banni des classes. Les exercices systématiques sur le B-A-BA étaient perçus comme un enfermement intellectuel qui interdisait le développement de la personne, du citoyen puisque l'élève était seulement habitué à des tâches répétitives. Les maîtres qui enseignaient le décodage étaient considérés comme des disciples de Pavlov.

Petit exercice :

tiava'm namaM...rios ec ruop esiannoyam al ed tiallaf ll »
,noitnetTA : étuoja tiava elle te snoitroporp sel setuot éton
,erutarépmet emêm al à tneios stneidérgni sel suot euq tuaf li
em ej ,elocé'l ed tnatrner nE. liavart ua eitrap tiaté elle siup
el te les el ,edratuom al ,ergianiv el sitros ej : liavart ua sim
sel rehcrehc ialla'J. enisiuc al ed dracalp dnarg ud erviop
al rac evac al à elih'el ed te ruetarégirfêr el snad sfueo
rerapés à lam nucua sue'n eJ. ediv euqserp tiaté ellietuob
spmetgnol a y li sirppa tiava'l em no emmoc senuaj sed scnalb sel
elih'el rebmot tnassial ne teuof ua erttab al à'uq sulp tiatser en ll.
esiannoyam am ,ehportsatac siaM. etiv sulp ,siup, tnemecuod
« .namam ed ellec euq esueutcno issua sap ares en elle , énrutot a

Dites pourquoi. »

Vous avez des difficultés pour lire ce texte de niveau CM1 et pour répondre à la question posée : votre énergie cognitive est entièrement absorbée par le décodage car vous ne pouvez plus mettre en place vos automatismes. Vous êtes dans la situation d'un enfant qui n'a pas encore acquis une aisance dans le code. Vous êtes capable de tout décoder mais tellement lentement que vous ne pouvez pas mettre en place vos capacités de compréhension.

On a longtemps mis à l'écart les activités concernant le décodage, car c'est effectivement une compétence de bas niveau mais cette activité cognitive reste pourtant absolument nécessaire et incontournable, et doit être automatisée pour permettre de libérer l'énergie cognitive nécessaire à la compréhension.

Les activités proposées vont donc être essentiellement tournées vers la construction et l'automatisation du décodage. On peut commencer à attirer l'œil de l'enfant très tôt vers ce code abstrait qui transcrit de l'oral. Cela a une incidence sur l'entrée dans la lecture proposée. La méthode globale qui consiste à enregistrer visuellement le mot en entier a montré ses limites. Un enfant ne peut lire que les mots qu'il a enregistré : les mots nouveaux ne lui sont pas accessibles. La mémoire nécessaire à cet enregistrement global des mots est impossible à mettre en place.

Dans leur article, Sprenger-Charolles et Colé [21] nous font part de deux études françaises (Gérard et Braibant, 2004¹ ; Goigoux, 2004²) qui ont évalué l'impact d'une méthode centrée sur le décodage grapho-phonémique comparativement à celui d'une méthode idéovisuelle*. Les résultats plaident nettement en faveur de l'enseignement grapho-phonémique. Son impact est plus fort quand il commence précocement et il est particulièrement bénéfique pour les élèves à risque de difficulté d'apprentissage de la lecture. Et ces auteurs concluent : « *Les travaux de recherche suggèrent également que dans un système d'écriture alphabétique la maîtrise du décodage est le sine qua non de l'apprentissage de la lecture. Les bons decodeurs précoces sont en effet ceux qui progressent le mieux, et le plus vite, tant au niveau du décodage que du vocabulaire et de l'orthographe. »*

1. Gérard, F.-M. et Braibant, J.-M. : « *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire* », *Français 2000*, n°190-191, Avril 2004, 24-38.

2. Goigoux, Roland : « *Difficultés d'apprentissage, processus de secondaire et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* », avec Bautier E., *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004, pp. 89-100.

Un élève qui bataille encore avec le code n'a pas une vision complète des mots. Il lit lettre par lettre ou syllabe après syllabe, et la mémorisation du mot complet lui est impossible. Un élève qui bataille avec le code n'a aucun plaisir à lire et donc il lit moins : lisant moins, il rencontre moins de mots, et rencontrant moins de mots il enrichit moins son vocabulaire et mémorise peu de mots. C'est ce que les chercheurs appellent « l'effet Matthieu³ » : en lisant, les élèves « riches » en lexique vont devenir de plus en plus « riches » en vocabulaire et développer une bonne expertise de la lecture, tandis que, lisant moins, les élèves « pauvres » en vocabulaire vont devenir de plus en plus « pauvres ». Si on ne met pas en place des actions ciblées, les élèves les plus en difficulté en lecture vont être de plus en plus en difficulté.

Éviter cet engrenage délétère est l'objectif principal des activités qui sont proposées dans ce livre.

3. « À celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait ». (Matthieu, XXV-28-29).

IDÉE 5



LIER ÉCRITURE/LECTURE

Il fut une époque où l'on apprenait d'abord à lire, puis à écrire. Or lire et écrire ne sont pas des compétences indépendantes car toutes deux participent à la mémorisation des mots dans le lexique orthographique. Lors des activités d'écriture, l'élève devient actif puisqu'il est en situation de production. Les activités d'écriture vont obliger les élèves à s'interroger sur le fonctionnement de l'écrit.

Très tôt, les enfants apprennent entre autre par imitation. Pour le langage écrit, ce qui est plus facile à imiter est l'acte d'écrire. Alors que l'action de lire ne produit guère de gestes visibles, dans l'acte d'écrire il y a quelque chose à voir : une main qui tient un stylo, un stylo qui se déplace sur la feuille de papier. Très tôt, les enfants essaient d'écrire et l'enseignant doit surtout les inciter à continuer, même si leurs productions sont loin de répondre aux normes graphiques et orthographiques.

À l'école maternelle, le premier intérêt de ces productions pour l'enseignant est de lui permettre d'évaluer la représentation qu'a l'élève de l'écrit (voir l'Idée 31). Est-ce que le sens de l'écriture est respecté ? Est-ce que lettres et chiffres sont indifféremment utilisés conjointement ? Le second intérêt est de casser une représentation du fonctionnement de l'écrit. Les enfants de maternelle développent souvent, pour ne pas dire toujours, une lecture logographique*. Passer par l'écrit va les obliger à s'attarder sur les lettres ou les groupes de lettres.

En petit groupe, les enfants présentent leur écrit, l'enseignant interroge sur le « comment » : « *Comment as-tu fait pour écrire tel mot ?* » L'enfant va devoir se décentrer et commencer à réfléchir à son activité. Les autres enfants écoutent. Ce dialogue sur l'écrit permet de ne plus considérer le mot pour son sens (signifié) mais pour son orthographe, son codage (signifiant). « *J'ai mis beaucoup de lettres car un éléphant c'est gros* ». « *Là, j'ai changé de crayon, parce que le papillon est rouge.* » L'enseignant doit tenir compte de ces justifications et surtout doit proposer des écrits qui viennent contredire ces représentations : « *Regardez, Quel est le titre de cet album ? Le Petit Chaperon rouge. A-t-on changé de couleur pour écrire rouge ?* ». Ce traitement de l'écrit par justification doit être présent tout au long de la scolarité.

Dès la Grande section, voire avant pour certains élèves, les activités d'écriture inventée ou d'orthographe approchée vont permettre de faire comprendre que la relation entre l'oral et l'écrit n'est pas arbitraire mais qu'elle répond à un code. En focalisant le regard sur le code, les activités d'écriture permettent l'émergence d'une orthographe implicite. Ainsi, des chercheurs ont mis en avant ce début de construction dès la Grande section. On demande à des élèves d'entourer un mot dans cette suite :

« qppqbm – marin – iinllm ».

En grande majorité, ils entourent « marin », alors même qu'ils ne savent pas lire ce mot : ils ont exclu implicitement ce que l'on ne rencontre jamais dans la lecture du français. Ils commencent à construire une orthographe.