

L'apprentissage de la Lecture  
au Cycle 2 :  
État de la recherche  
et application les programmes.

**1/ Les composantes de l'apprentissage de la lecture.**

**2/ L'identification des mots**

**A/ La voie directe.**

**B/ La voie indirecte.**

**3/ Critères pour l'enseignant - Les choix.**

**4/ Les points sur lesquels la vigilance s'impose.**

# De quelle lecture parlons-nous ?

« Une **construction de significations** réalisée par une personne à partir d'**un texte écrit**, dans un **contexte** donné. Cette construction est donc le fruit d'une **interaction** entre **les données propres au texte** et **les connaissances du lecteur** en fonction **des buts** qu'il poursuit à travers cette lecture »

*(Enseigner la lecture au cycle 2)*

Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu **en même temps deux activités très différentes** : celle qui conduit à **identifier** des mots écrits, celle qui conduit à **en comprendre** la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur.

**La première activité, seule, est spécifique de la lecture.**

La seconde n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral.

# Lire

Ce que le lecteur a dans la tête

## Connaissances du lecteur

- Sur le monde (conceptuelle)
- Sur la langue et le langage
- Sur les textes (intertextualité)

But, intention  
de lecture

Construction de  
significations  
(représentation  
mentale)

## Données textuelles

Unités infralexicales, phrastiques, textuelles

Ce que le lecteur a sous les yeux

Contrat de  
lecture

Jugement  
interprétatif

# Apprendre à lire : Une activité métalinguistique

**« L'enfant apprend à faire consciemment ce qu'il faisait inconsciemment en parlant »**

**Vygotski**



# **1/ Les composantes de l'apprentissage de la lecture**

Lire

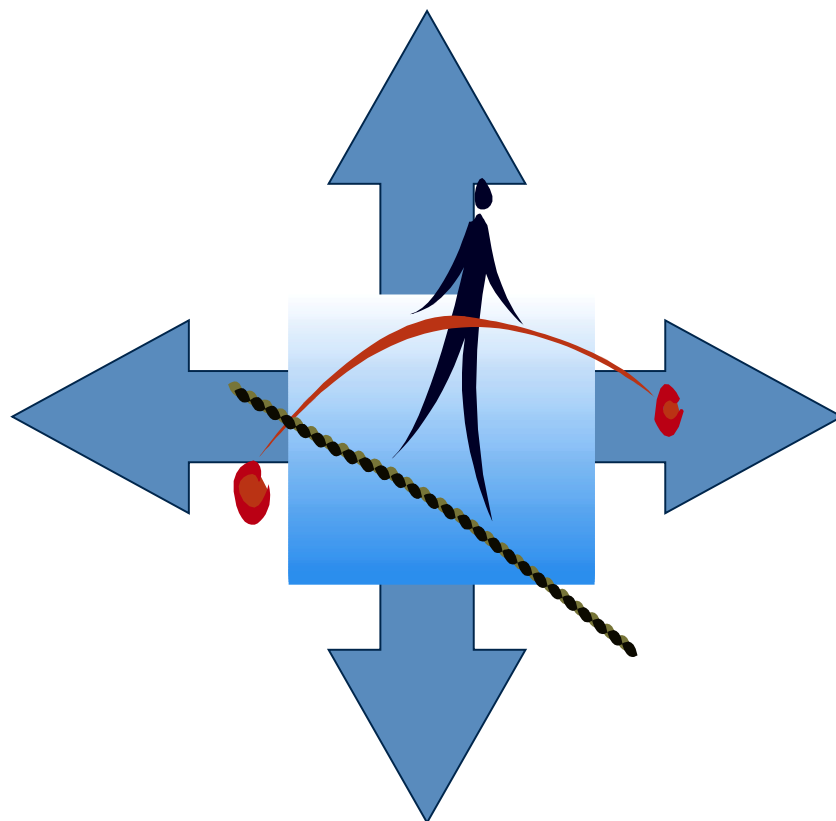
## Les quatre domaines d'activité de l'enseignement de l'écrit

Acculturation

Production de textes

Compréhension de textes

Identification et la production de mots





Lire

## Les quatre domaines d'activité de l'enseignement de l'écrit

### Acculturation

La fréquentation assidue des littératures orales et des albums destinés aux jeunes enfants en a été un élément décisif, de même que toutes les expériences et les connaissances accumulées dans les divers domaines d'activités. Ces objectifs sont loin d'être atteints lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire. Ils doivent être visés avec la même détermination non seulement au cycle 2, mais au cycle 3, sans parler du début du collège.

Produ  
de tex

ension

Identification et la production de mots

Lire

## Les quatre domaines d'activité de l'enseignement de l'écrit

### Acculturation

Dans chacun de ces apprentissages, les **connaissances** structurées dans les divers domaines du programme du cycle 2, **les ouvrages de littérature de jeunesse** signalés par la bibliographie mise à la disposition des enseignants et les différents instruments de **documentation** imprimés ou numérisés, adaptés à l'âge des élèves, constituent **la base culturelle sans laquelle parler, lire et écrire ne seraient que des mécanismes sans signification.**

Produ  
de tex

ension

Identification et la production de mots

# Lire

## Les quatre domaines d'activité de l'enseignement de l'écrit

### ■ Compréhension

*Être capable de :*

- **comprendre les informations explicites** d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire appropriés à l'âge et à la culture des élèves,
- **trouver** dans un texte documentaire imprimé ou sur un site Internet **les réponses à des questions simples**,
- **dégager le thème d'un texte littéraire** (de qui ou de quoi parle-t-il ? ),
- **lire à haute voix** un court passage en restituant correctement **les accents de groupes** et la **courbe mélodique de la phrase** (lecture préparée silencieusement),
- **relire seul** un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.

**Compréhension  
de textes**

on de mots

Lire

## Les quatre domaines d'activité de l'enseignement de l'écrit

Acculturation

### ■ Production de textes

*Être capable de :*

- écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

Production de textes

on

Identification et la production de mots

# Lire

## Les quatre domaines d'activité de l'enseignement de l'écrit

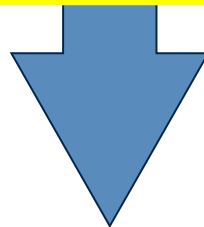
### ■ Reconnaissance des mots

*Avoir compris et retenu :*

- le système alphabétique de codage de l'écriture,
- les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.

*Être capable de :*

- proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier,
- déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas,
- identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à quatre ou cinq lettres) et les mots longs les plus fréquents.



**Identification et la production de mots**

# Lire

## Les quatre domaines d'activité de l'enseignement de l'écrit

### ■ Écriture et orthographe

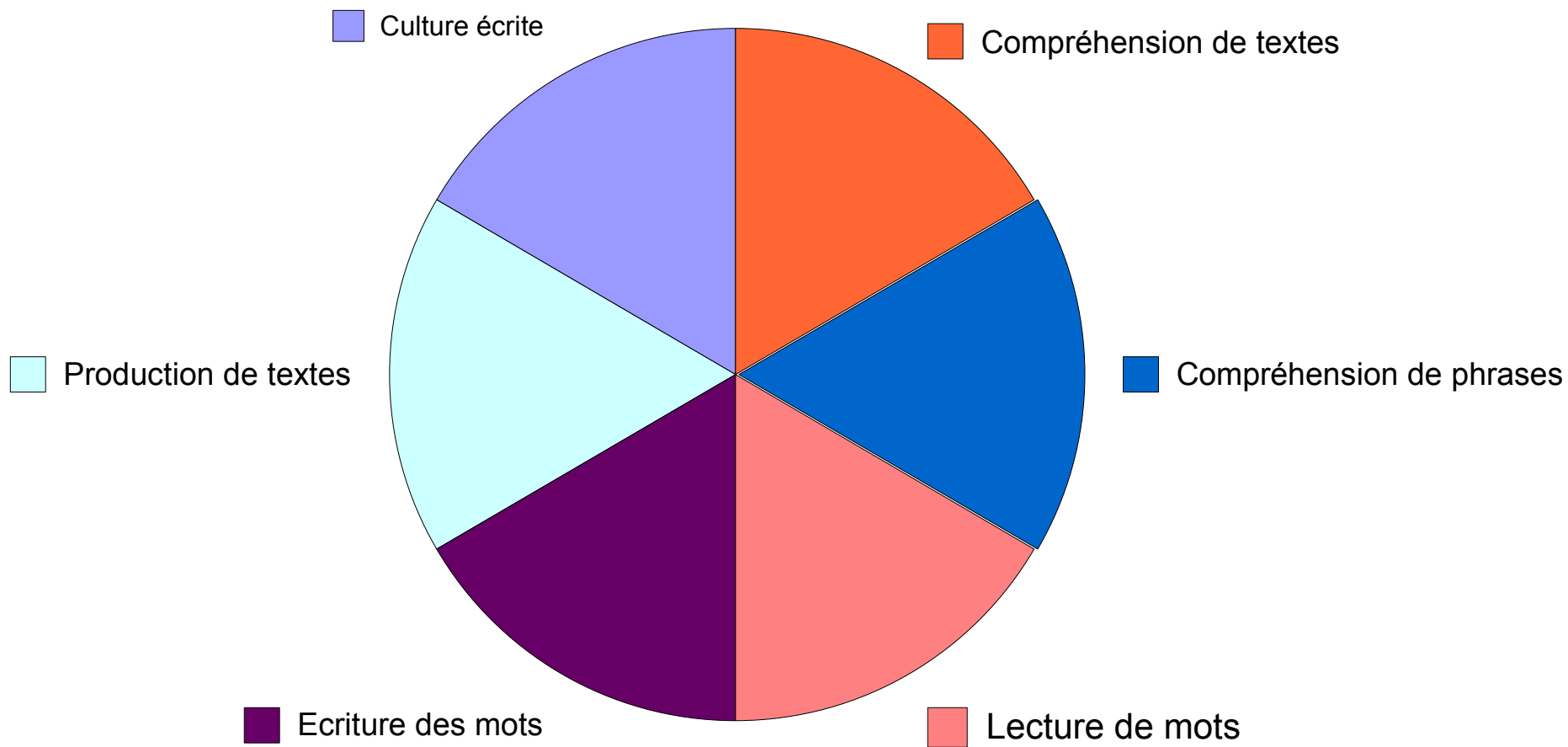
*Être capable de :*

- orthographier la plupart des « petits mots » fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...),
- écrire la plupart des mots en respectant les règles techniques du codage,
- copier sans erreur un texte de trois lignes en utilisant une écriture cursive et lisible,
- utiliser correctement les marques typographiques (point et majuscule), commencer à se servir des virgules,
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (adjectif, déterminant, nom, adjectif),
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.

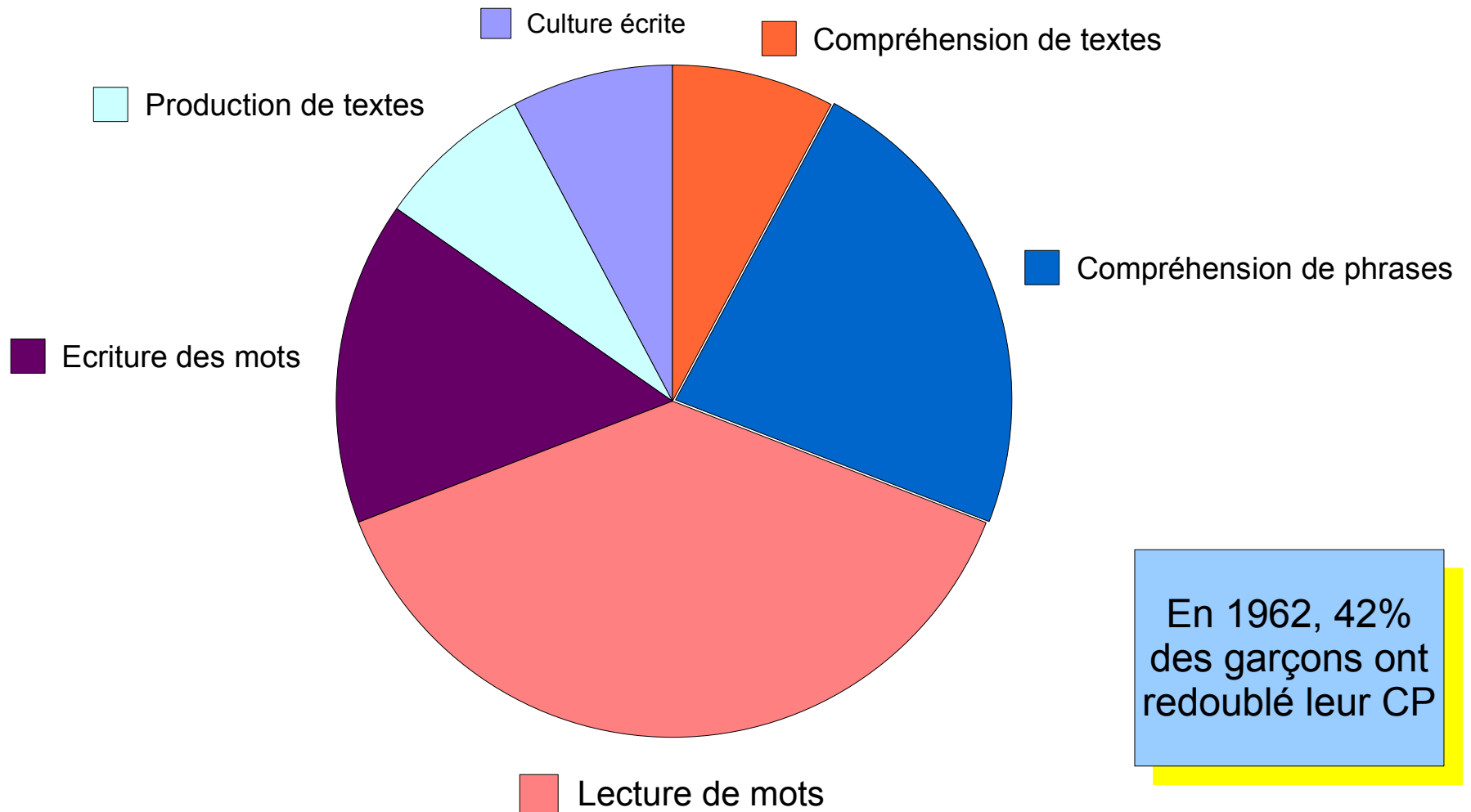
**Objet principal de cette animation, aussi nécessaire, mais pas plus important que les autres dimensions.**

**Identification et la production de mots**

# Les différentes composantes de la lecture (Goigoux et Cèbe)



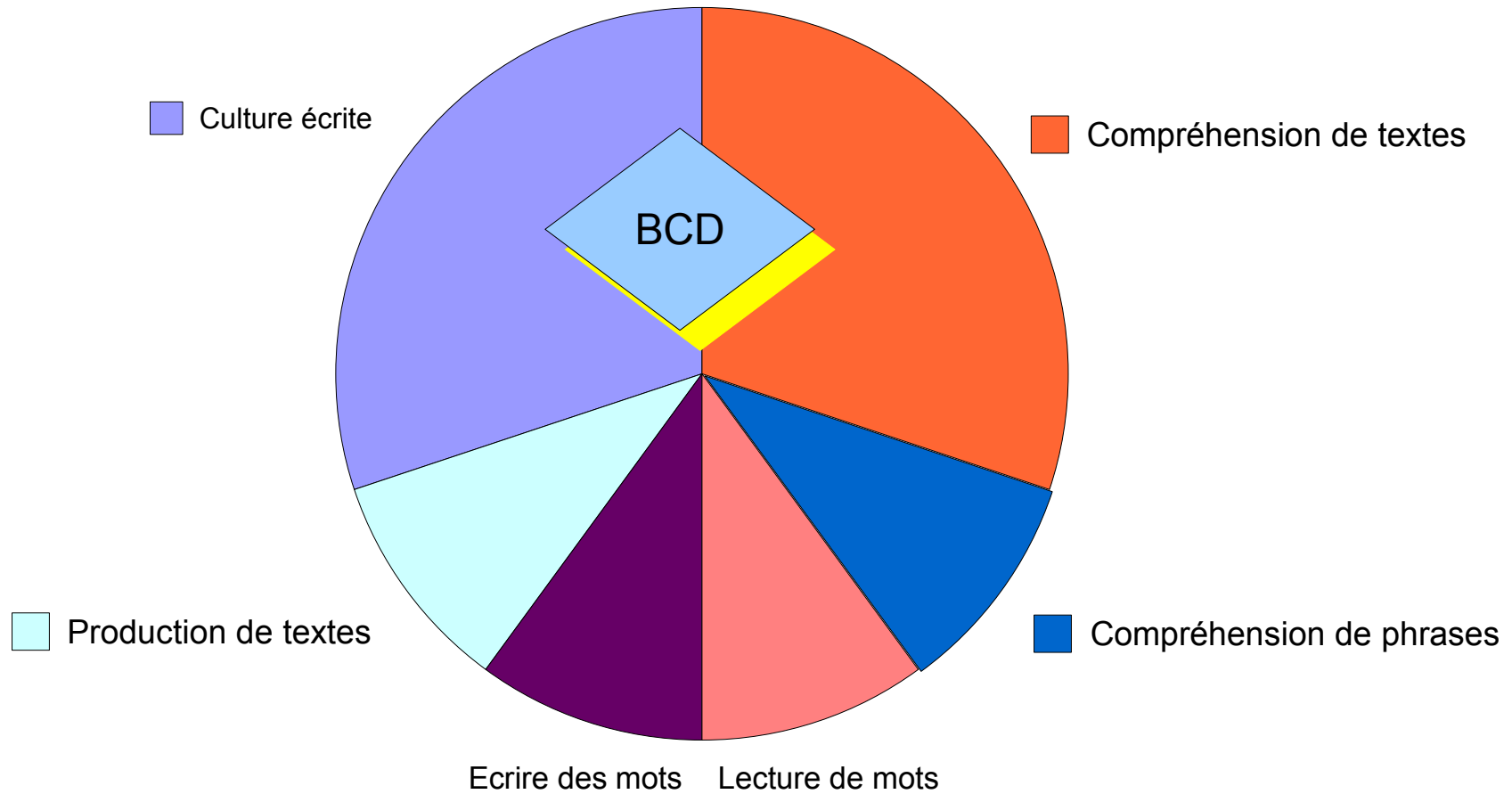
# Les différentes composantes de la lecture dans les années 1960





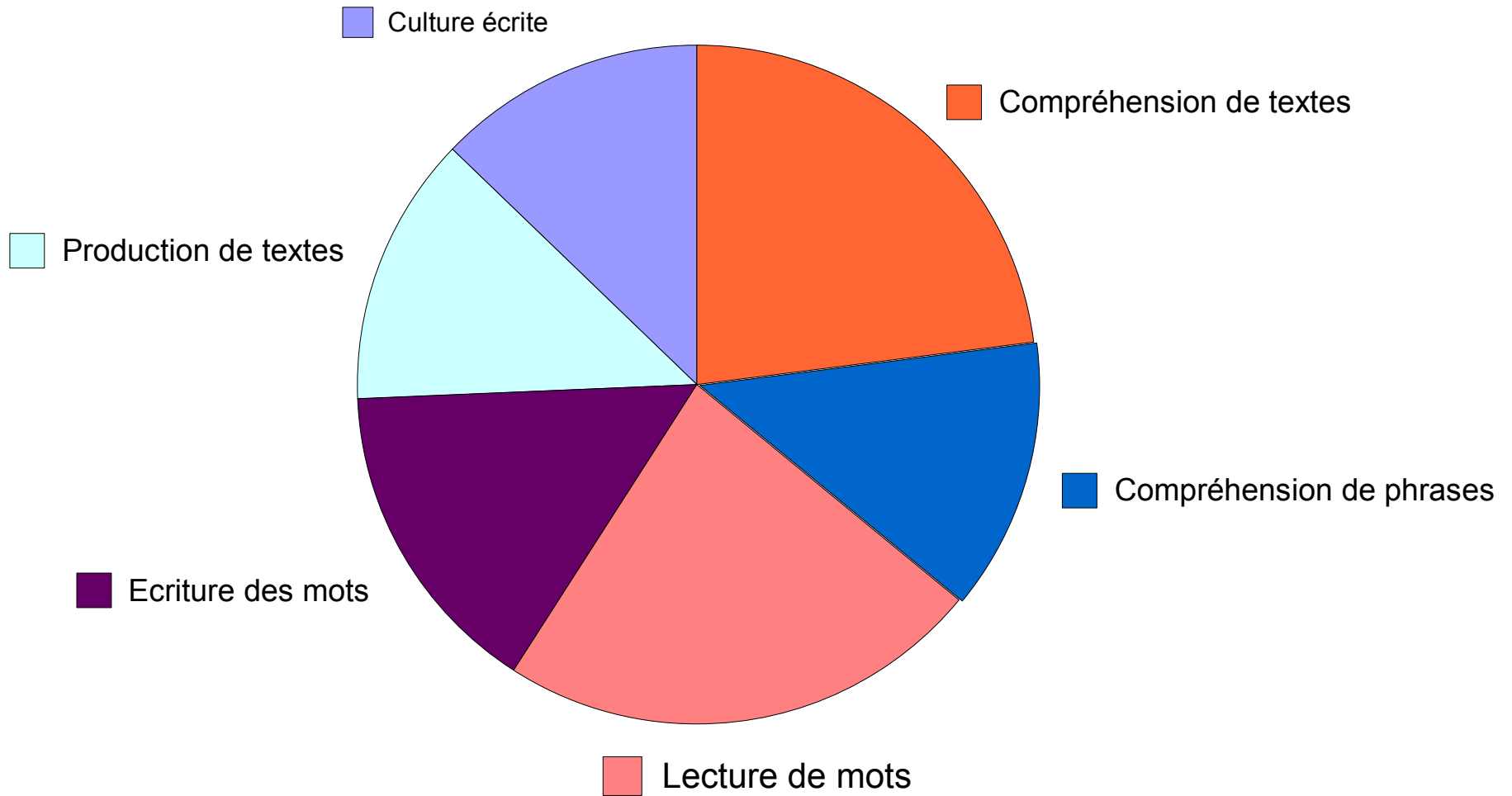
# Les différentes composantes de la lecture dans les années 1970

Démocratisation de l'accès au collège



# Les différentes composantes de la lecture. Les tendances actuelles

Vers un rééquilibrage



La lecture est une activité complexe qui suppose mises en place **de nombreuses compétences cognitives**. Ces compétences sont **étroitement solidaires** et elles s'appuient les unes sur les autres ; leur **développement est réciproque**. Bien que, par souci de simplicité, nous les présentions sous la forme d'une liste, il ne faut pas en déduire l'idée d'un enchaînement linéaire des unes aux autres : leurs relations sont beaucoup plus complexes.

*Conférence du Concensus*

*Programme Incitatif de Recherche en Education de Formation (PIREF) – Décembre 2003*

« On ne peut traiter de l'écrit sans s'intéresser à l'oral, on ne peut délaissier le code phonologique au profit du sens ou le sens au profit du code phonologique. Chaque dimension a son importance, toutes les dimensions concourent à la définition de l'activité totale. »

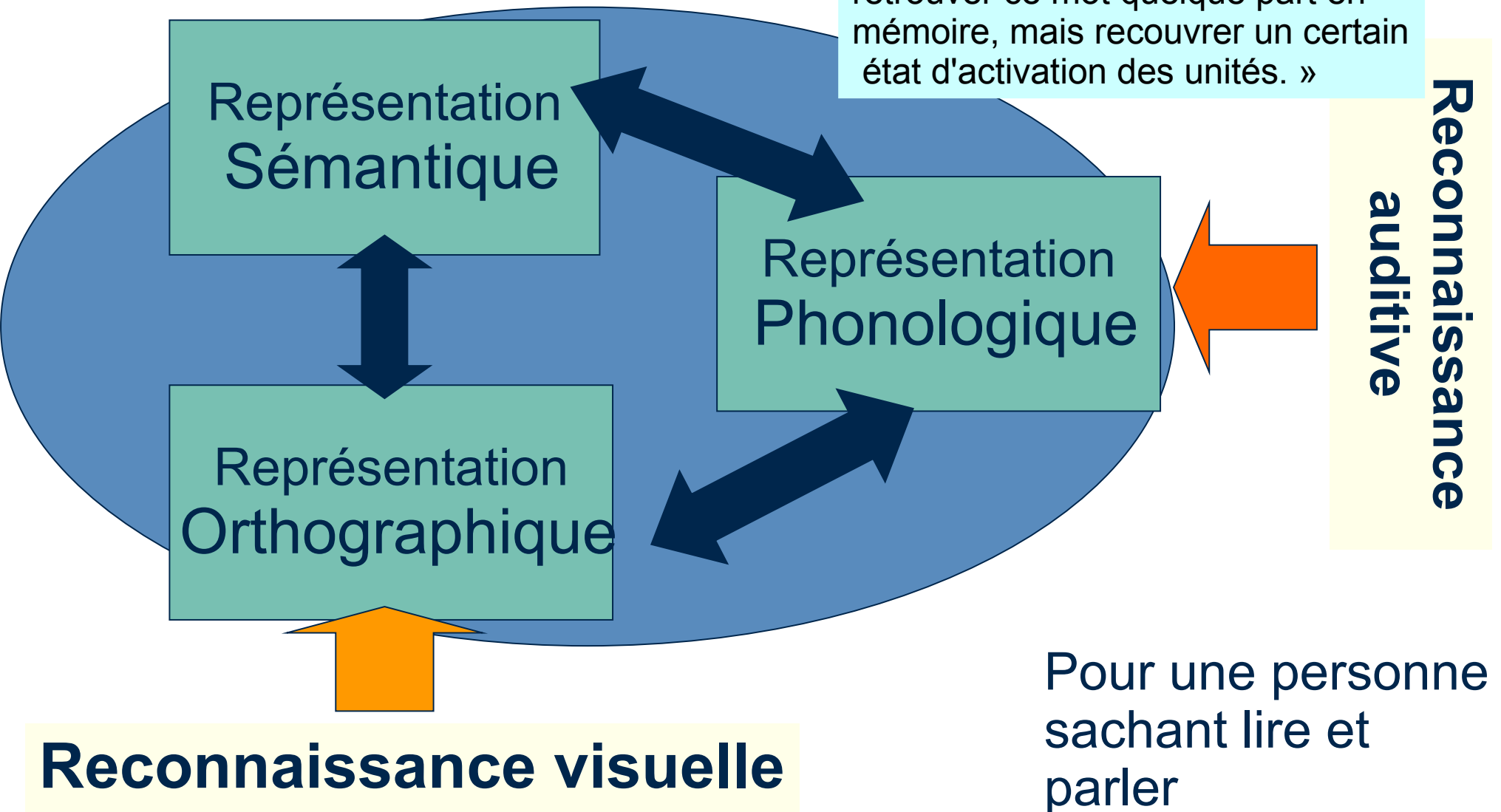
(Jean Emile Gombert)

# **2/ Identification des mots**

Comment les mots  
sont-ils mémorisés  
et reconnus ?

# Le « lexique mental »

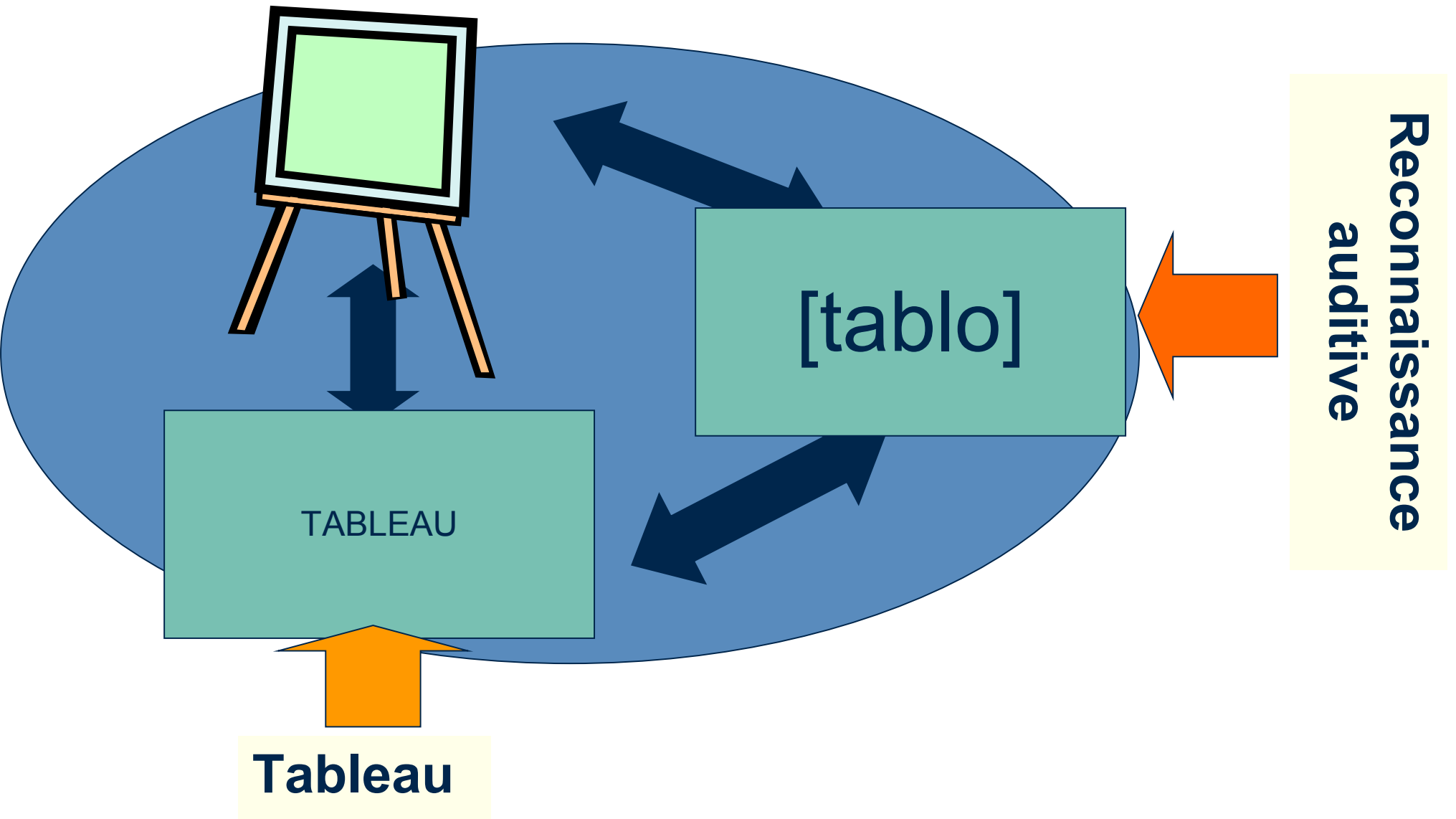
« Retrouver un mot n'est pas retrouver ce mot quelque part en mémoire, mais recouvrer un certain état d'activation des unités. »



**Reconnaissance visuelle**

Pour une personne  
sachant lire et  
parler

# Le lexique mental



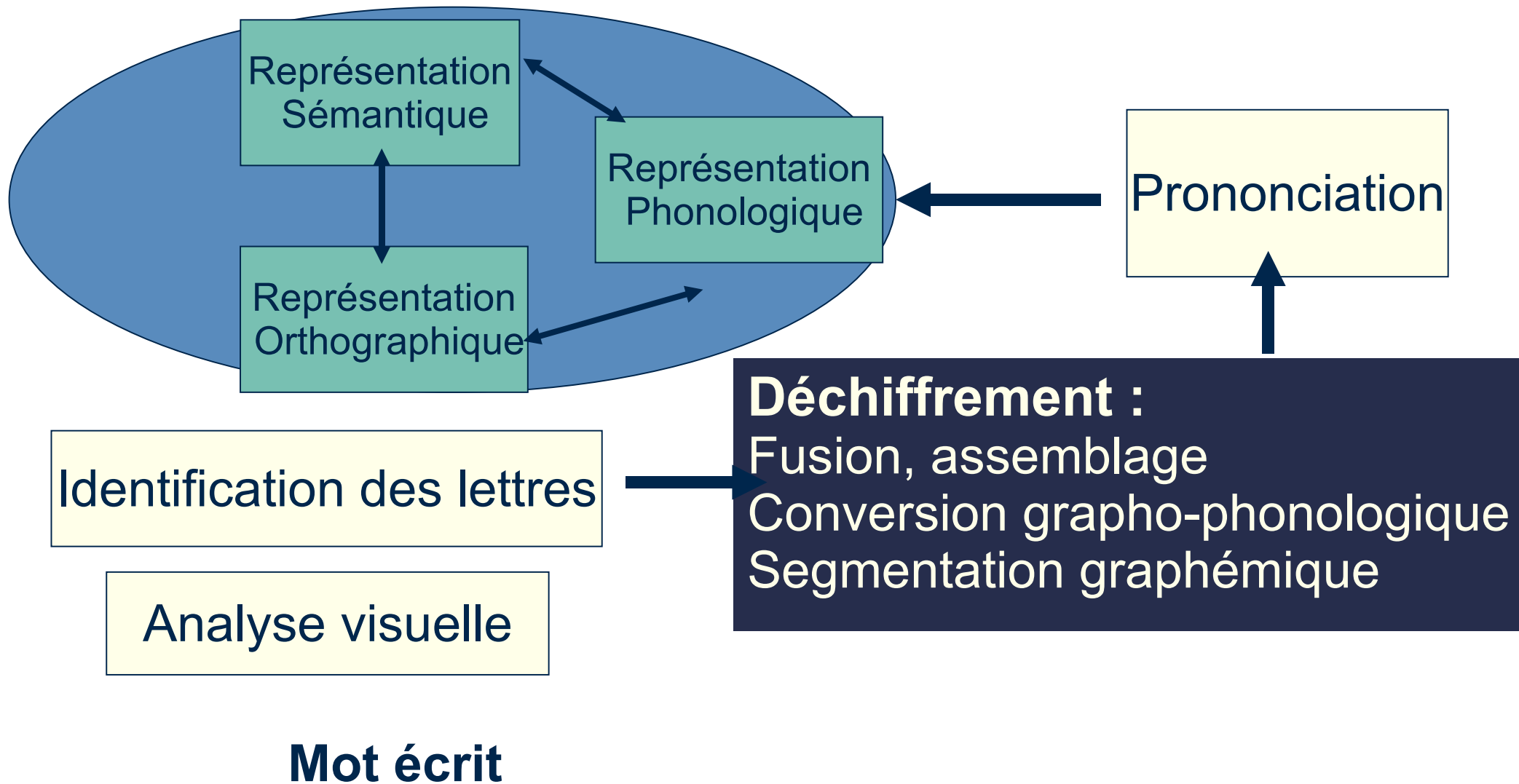
Pour identifier un mot, le lecteur doit relier une **information visuelle** (le mot écrit) à un savoir déjà acquis du fait de l'apprentissage de la parole : l'**image acoustique** de ce mot (la représentation des phonèmes qui le constituent) et sa (ou ses) **signification(s)**.



**A/ Identification  
des mots :  
La voie indirecte**

# Le lexique mental

Accès lexical  
phonologique



# **Le principe alphabétique**

« Apprendre à lire résulte de la **découverte du principe alphabétique** de notre langue. Les chercheurs, en France et l'étranger, en sont d'accord : **l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension.** »

*Circulaire « Apprendre à lire »*

## **Le principe alphabétique**

Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants.

Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens.

*Circulaire « Apprendre à lire ».*

# Lecture indirecte – Le décodage

## Identification des mots par la voie indirecte (déchiffrage)

On peut retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à la voie indirecte, c'est-à-dire à son déchiffrage. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire.

Les écarts importants qui existent en français entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent cette identification délicate.

# Le décodage : Analyse et/ou synthèse ?

## La Synthèse

PETIT

Fusionner pour  
constituer des  
syllabes

[p] [e] - [t] [i]

Associer les  
graphèmes aux  
phonèmes

[p] [e] [t] [i] - T

Reconnaître  
les lettres

P. E. T. I. T

PETIT

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).**

*Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale - Novembre 2005*

La principale difficulté réside dans l'assemblage de la syllabe à partir des phonèmes qui la constituent : le passage de [tø] et [o] à [to] est difficile à découvrir sans guidage et nécessite le plus souvent que l'équivalence soit apprise.

D'où la nécessité d'exercer les élèves à la démarche de **synthèse** par la mémorisation des principaux assemblages **syllabiques** entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles. C'est par l'**écriture**, plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire : **production de syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écriture de syllabes sous dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes...**



# Le décodage : Analyse et/ou synthèse ?

## La Synthèse

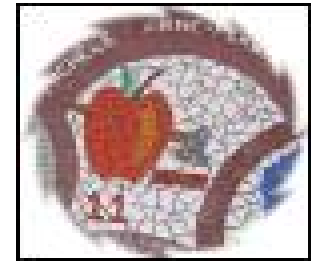
Fusionner pour  
constituer des  
syllabes

Associer les  
graphèmes aux  
phonèmes

Reconnaître  
les lettres

ABACULE

Élément cubique  
d'une mosaïque



A.B.A.C.U.L.E

ABACULE

## Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle : La lecture (Stanislas Dehaene)

On peut enfin mieux comprendre la reproductibilité remarquable du positionnement de l'aire de la forme visuelle des mots lorsque l'on prend en compte l'organisation topographique innée du cortex inférotemporal.

Par imagerie cérébrale, Alumit Ishai et ses collègues ont montré que les régions latérales du cortex visuel ventral répondent préférentiellement aux objets et aux mots, tandis que les régions plus proches de la ligne médiane répondent avec une préférence progressivement plus marquée pour les visages et pour les scènes d'extérieur.

Ravi Malach et ses collaborateurs ont montré que ces préférences coïncident avec un gradient de sélectivité pour l'excentricité de l'image : les régions latérales répondent préférentiellement à la configuration globale et donc à la périphérie du champ visuel. Un tel gradient, qui traverse l'ensemble du système visuel depuis le pôle occipital jusqu'aux régions antérieures, pourrait être mis en place au cours de la formation du cortex, peut-être sous le contrôle d'un gradient chimique d'expression de « morphogène » (modèle de Turing).

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.

*Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale - Novembre 2005*

# Le décodage : Analyse et/ou synthèse ?

## La Synthèse

Fusionner pour constituer des syllabes

Associer les graphèmes aux phonèmes

Reconnaître les lettres

AN -A – NAS  
A-NAN-AS  
AN-AN-AS  
A-NA-NAS

Lexique mental

A.N.A.N.A.S

ANANAS

# Le décodage : Analyse et/ou synthèse ?

## L'analyse

Fusionner pour constituer des syllabes

Repérer des unités graphiques que je « connais »

Reconnaître les lettres

MANTEAU

Chaque mot présenté est analysé par analogie avec les mots repères (dans « manteau », je vois le « **man** » de « maman », le « **t** » de « table », le « **eau** » de « beau »).

Chaque **unité graphique repérée**, quelle que soit sa taille, peut être écrite ou épelée et a une valeur phonétique non ambiguë (je prononce [mã], [tø] ou [o]).

M.A.N.T.E.A.U

MANTEAU

## Ce qui est préconisé : Utiliser les deux approches

Pour ce faire, on utilise deux types d'approches **complémentaires** :

- analyse** de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises,
- synthèse** à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés.

*(Arrêté du 24 mars 2005 - BOEN du 31 mars 2006)*

## Lecture indirecte – Le décodage

Que dit donc la recherche scientifique sur les méthodes d'enseignement de la lecture?

Les mots "syllabique" et "globale" ne font pas partie du vocabulaire scientifique car trop ambigus. Les recherches se sont plus précisément attachées à comparer l'efficacité des méthodes en fonction de l'importance accordée au déchiffrage (des lettres en sons, ou plus précisément des graphèmes en phonèmes) : le déchiffrage est-il enseigné ou non, de manière systématique ou pas, précocement ou pas ? **Les résultats sont les suivants :**

*(Lettre au Monde de l'Education - Mars 2006)*

# Lecture indirecte – Le décodage

Que dit donc la recherche scientifique sur les méthodes d'enseignement de la lecture?

Les résultats sont les suivants :

1. l'enseignement systématique du déchiffrage est plus efficace que son enseignement non systématique ou absent;
2. l'enseignement systématique du déchiffrage est plus efficace lorsqu'il démarre précocement que lorsqu'il démarre après le début de l'apprentissage de la lecture;
3. les enfants qui suivent un enseignement systématique du déchiffrage obtiennent de meilleurs résultats que les autres, non seulement en lecture de mot, mais *également en compréhension de texte* (contrairement aux idées reçues sur les méfaits du déchiffrage qui conduirait à être non liseur sans comprendre) ;
4. l'enseignement systématique du déchiffrage est particulièrement supérieur aux autres méthodes pour les enfants à risque de difficultés d'apprentissage de la lecture, soit du fait de faiblesses en langage oral, soit du fait d'un milieu socio-culturel défavorisé;
5. du moment que le déchiffrage est enseigné systématiquement, il importe peu que l'approche soit plutôt analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou synthétique (du phonème vers la syllabe et le mot).

*(Lettre au Monde de l'Education - Mars 2006 - Dossier à disposition sur le site du Ministère)*



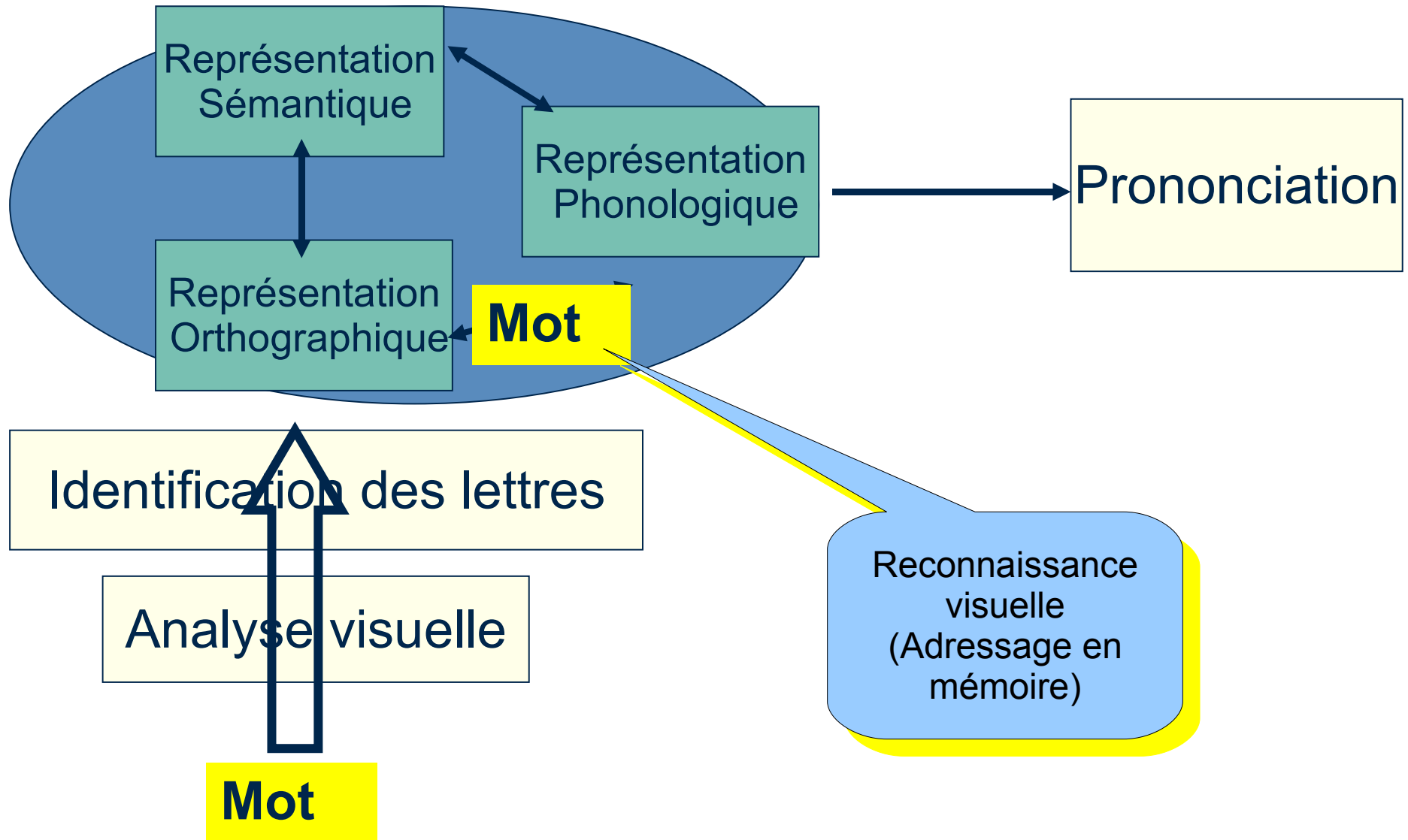
# Lecture indirecte : Une étape vers la lecture directe

« Il faut rendre les opérations de décodage et d'identification-reconnaissance des mots aussi automatisées que possible. Cette opération est au début difficile et pénible, et elle absorbe tellement les capacités cognitives de l'élève qu'il n'est plus disponible pour chercher le sens de ce qu'il déchiffre. Pour prendre une comparaison, l'automatisation du décodage permet de décharger la mémoire de travail des traitements de bas niveau pour consacrer le maximum de ressources cognitives à la compréhension. **L'automatisation de la reconnaissance des mots ne s'oppose pas à la compréhension ; elle en est une condition nécessaire** : plus elle est rapide, plus et mieux l'on comprend. Ce qui ne veut pas dire qu'elle suffise : la compréhension doit aussi s'enseigner et s'apprendre. La difficulté est de l'ordre du comment faire. **L'automatisation passe par des répétitions et par des exercices spécifiques.** »

**B/ Identification  
des mots :  
La voie directe**

# Le lexique mental

Accès lexical orthographique



# Reconnaissance orthographique : La voie directe

## Identification des mots par la voie directe

### (lecture courante)

Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot.

Dans ce cas, le mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement.

On sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent.

## Apprendre à identifier des mots par la voie directe

À la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent **utiliser de manière privilégiée la voie directe.**

Elle leur permet une identification quasi instantanée des mots et **facilite donc la compréhension** en soulageant la mémoire d'une part, en permettant une prise d'information plus sûre et plus complète de l'autre. Cet accès direct suppose que les élèves aient mémorisé la forme orthographique (et non l'image globale) de très nombreux mots et qu'ils aient donc **bénéficié d'un entraînement important et régulier.** Il est toutefois normal qu'ils ne puissent pas lire par cette voie de manière continue, car la plupart des textes qu'ils découvrent comportent des mots peu fréquents qu'ils ne connaissent pas, à l'oral comme à l'écrit, ou dont la forme orthographique n'a pas été mémorisée.

## Identification des mots outils

Les mots dont la forme orthographique est mémorisée en premier lieu sont bien sûr ceux qui sont les plus fréquemment rencontrés. Il convient que ce soient aussi les plus fréquents de la langue, pour l'essentiel des mots outils, et pas seulement ceux qui ont fait l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe. Les mots outils sont peu perceptibles dans le langage oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit, l'auxiliaire du verbe... ). Ils doivent donc être particulièrement mis en valeur dans tous les exercices de segmentation des textes écrits.

On peut commencer à se livrer, dès la première année d'école élémentaire, à des classifications faisant apparaître des similitudes graphiques (le « c » des démonstratifs, le « s » des possessifs de 3e personne...) ou rapprochant les mots appartenant à une même catégorie (définie essentiellement par les substitutions qu'elle autorise : en position de déterminant, de préposition... ).

## Identification des noms, des verbes et des adjectifs

L'identification des mots écrits autres que les mots outils passe évidemment par l'accroissement général du vocabulaire des élèves (leur lexique mental) et, donc, par les connaissances qu'ils accumulent. Au cycle des apprentissages fondamentaux, ces connaissances sont le plus souvent construites oralement dans les activités relevant des domaines « Découvrir le monde » ou « Éducation artistique » ou encore pendant les lectures de littérature de jeunesse. Il est donc essentiel de **ne pas les négliger**, en particulier pour les élèves qui ne bénéficient pas, hors de l'école, d'activités culturelles variées.

## Identification des noms, des verbes et des adjectifs

Toutefois, l'identification des mots écrits pose aussi de simples problèmes de lecture et suppose, en particulier chez le lecteur débutant, accompagnement et guidage. Comme pour les mots outils, l'articulation entre **exercices de lecture et exercices d'écriture** joue un rôle important. Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit.

Dans cette perspective, **toutes les activités de copie** sont intéressantes. Il s'agit de copies visant à favoriser la mise en mémoire de l'orthographe des **mots** et qui supposent donc que l'enfant apprenne rapidement à ne plus se contenter d'une transcription lettre à lettre. Le traitement du texte source relève donc, ici encore, d'une activité de segmentation et d'analyse du matériel graphique (où couper le mot lorsqu'on ne parvient pas à le mémoriser tout entier ? Comment mémoriser ensemble le nom et son déterminant ? l'auxiliaire et le verbe ? etc.).



## Attirer l'attention sur la manière dont les mots sont assemblés ou construits

L'attention aux marques grammaticales portées par l'écriture est précoce : dès cinq ans, de nombreux enfants s'interrogent spontanément sur le rôle du « s » du pluriel. À l'école élémentaire, il importe de signaler systématiquement ces phénomènes, tant en lecture qu'en écriture, en les traitant comme de petits problèmes à résoudre (discussions sur leur distribution, sur leur rôle ; comparaison des différentes manières de marquer un même phénomène...) et en focalisant l'attention sur toutes leurs occurrences. Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'analyse grammaticale, moins encore d'enfermer les élèves dans une terminologie approximative. Il convient, au contraire, de jouer avec les énoncés, à l'oral comme à l'écrit, de manière à sensibiliser les élèves aux effets de telle ou telle marque : que se passe-t-il lorsqu'on change un déterminant singulier par un déterminant pluriel ? Une terminaison de personne ? de temps ? L'essentiel est de développer chez tous les élèves une conscience claire des effets produits par chaque modification sur la signification des énoncés. On peut faire l'hypothèse que ce travail contribue grandement à faciliter l'identification et le traitement, dans leur contexte, des mots des textes lus.

On sera en particulier attentif aux marques du genre et du nombre dans le groupe nominal, aux marques du pluriel sur le verbe, aux marques de personne les plus régulières. On commencera à attirer l'attention sur quelques marques temporelles particulièrement prégnantes du passé (passé composé et imparfait).

Il en est de même pour les liens introduits entre les mots par tous les phénomènes de dérivation (« sable », « sableux », « sablonneux », « sablière », « sablage », « sabler », « ensablé ») qui doivent donner lieu à de très nombreux exercices de manière à en rendre la production aisée et, avec l'aide de l'enseignant, le contrôle plus rigoureux et la signification précise.

On peut, comme ci-dessus, chercher tous les mots dérivables d'un mot simple, jouer sur un suffixe ou un préfixe et fabriquer des mots à partir de celui-ci en se demandant quels sont les mots qui existent dans la langue et ceux qui n'existent pas (« coiffure » opposé à « \*peignure »), ou encore tenter de retrouver le mot simple à partir des mots qui en sont dérivés, là encore en contrôlant les résultats. Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'étymologie, mais d'amener les élèves à se servir des informations graphiques disponibles.

Il est ensuite indispensable d'automatiser le plus vite possible l'identification des mots en amenant l'élève à mémoriser leur forme écrite et à se constituer un lexique orthographique mental. Ce précieux trésor de référence se constituera progressivement, par la rencontre fréquente des mots en lecture et en écriture.

L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et **ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture** : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture. (*Circulaire « Apprendre à lire »*)

# Comment l'apprenti lecteur parvient-il à une reconnaissance orthographique (lecture directe) ?

( Cf. Goigoux – Apprendre à lire à l'école)

- Soit en apprenant d'abord à déchiffrer le mot, puis en répétant régulièrement cette même opération.

- Soit en mémorisant directement l'orthographe d'un mot, parfois même sans avoir le déchiffrer.

*Ex : Des mots que l'on écrit régulièrement. Cf le prénom.*

Travailler sur  
des textes  
cohérents

Un corpus de mots simples  
permettant les analogies et  
l'analyse

# Mémoriser des mots entiers : Le grand malentendu

- Lorsque les élèves ne déchiffrent pas un mot, mais le reconnaissent, ils identifient **une suite ordonnée de lettres**. Il s'agit donc bien de reconnaissance orthographique et **pas de lecture globale**.
- Les maîtres ne demande pas de « photographier la silhouette des mots ». Les enfants savent que le mot est constitué de lettres qu'ils peuvent nommer.
- D'où l'intérêt de travailler à partir d'exercices d'écriture **et** de lecture.  
*Cf : La copie, l'utilisation de l'ordinateur.*

# Mémoriser des mots entiers : Le grand malentendu

Objectif : Obliger les élèves à mémoriser le mot comme une suite de lettres.

crabe

robe crabe plage crabe table chat

plage

plage page plonge plage palmes plages

Simple exercice de  
discrimination visuelle.  
Pas efficace pour la  
mémorisation.

# Mémoriser des mots entiers : Le grand malentendu

Objectif : Obliger les élèves à mémoriser le mot comme une suite de lettres.

crabe

plage



# Mémoriser des mots entiers : Le grand malentendu

Objectif : Obliger les élèves à mémoriser le mot comme une suite de lettres.

robe crabe plage crabe table chat

plage page plonge plage palmes plages

# La lecture n'est pas une devinette

**Pour lire une phrase ou un texte, il faut identifier chaque mot.**

L'enseignant doit faire comprendre à tous ses élèves « la nature même de l'acte de lecture ».

Matin

Jeannot



L'obliger à reprendre le contrôle de son activité.

Jeux de lecture

Le lapin mange une carotte.



# La lecture n'est pas une devinette

**Pour lire** une phrase ou un texte, **il faut identifier chaque mot.**

L'enseignant doit faire comprendre à tous ses élèves « la nature même de l'acte de lecture ».

Lire n'est pas deviner. Plus le lecteur est expert, moins il devine. **Qu'à certains moments, certains élèves fassent appel au contexte de la lecture (les illustrations par exemple) facilite la reconnaissance de mots inconnus mais ne fait pas l'économie de leur déchiffrage. Deviner est un moyen de résoudre une difficulté, ce n'est pas un mode d'apprentissage.**

*Conférence de Consensus - PIREF - 2003*

Jeannot

**Le lapin mange une carotte.**

# La lecture n'est pas une devinette

Méthode syllabique « pure »  
(approche uniquement par la synthèse)

Doit-on mettre en  
oeuvre une méthode  
100% déchiffrable?

**Équivalence entre une lettre et un son.**

b+a = ba

d+o = do

**S'interdire de faire lire des mots qui ne sont pas totalement déchiffrables de cette manière.**

# La lecture n'est pas une devinette

Que disent les chercheurs ?

Doit-on mettre en oeuvre une méthode 100% déchiffrable?

**Faut-il donc revenir aux vieilles méthodes enseignant exclusivement le B-A-BA de manière répétitive et dénuée de sens?**

**Certainement pas.** Sur ce point nous rejoignons largement l'avis du monde enseignant pour dire que les méthodes qui, dans l'état actuel de l'art, semblent optimales, initient l'enfant non seulement au **déchiffrage**, mais également à la **morphologie**, à la **syntaxe**, à la **compréhension de textes ayant un sens**, ainsi qu'à l'**écriture**.  
Simplement, **le déchiffrage doit être présent dès le début du CP.**  
*(Le Monde de l'éducation Mars 2006)*

« De même, tous les experts insistent sur **la nécessité de mener de front plusieurs apprentissages complémentaires, de combiner le travail sur le code et le travail sur le sens**. Le point délicat est le dosage, qui est évidemment évolutif et ne peut faire l'objet d'une programmation rigide. Il semble également utile de diversifier les exercices. L'expérience du jury confirme que **dosage et diversification sont indispensables** pour adapter les apprentissages aux acquis des élèves, aux objectifs et aux contextes.

Il apparaît nécessaire en effet de veiller aux contextes dans lesquels s'inscrit ce que l'on fait en classe. **En particulier les enseignants qui adoptent des progressions très systématiques, sur un matériel exclusivement scolaire, courent le risque** d'installer dans l'esprit de l'enfant l'association étroite de la lecture et du monde scolaire, privant involontairement, mais durablement, la lecture de son insertion dans une culture et de sa dimension d'échange social, **aggravant ainsi les difficultés scolaires des élèves dont le milieu familial est étranger à la culture écrite.** »

*Conférence de Consensus - PIREF - 2003*

# La lecture n'est pas une devinette

Que disent les textes ?

Doit-on mettre en oeuvre une méthode 100% déchiffrable ?

Pour ce faire, on utilise deux types d'approches **complémentaires** :  
**analyse** de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises,  
**synthèse** à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés.

## Ce qui peut faciliter le décodage et la compréhension (Cf. Gombert - PIREF)

### Les analogies

« Au début du CP, il est nécessaire qu'une proportion importante des mots écrits nouveaux soit orthographiquement proches de ceux déjà rencontrés. »

## Ce qui peut faciliter le décodage et la compréhension (Cf. Gombert - PIREF)

### La morphologie (connaissance du code grapho-morphologique)

Elle doit faciliter le codage/décodage des mots irréguliers.

« chatons ». chat-on-s.

De ce qui s'entend à ce qui ne s'entend pas :  
une petite fille. Une jolie fille.

Orthographe lexicale.

Familles de mots : dent / dentiste.

## Ce qui peut faciliter le décodage et la compréhension (Cf. Gombert - PIREF)

### Le lien entre la lecture et la production d'écrits

« Ces étroites interrelations entre lecture et production d'écrits invitent à insister sur leur apprentissage simultané, les deux modalités contribuant mutuellement aux acquisitions nouvelles.

Certaines aptitudes qui se développent d'abord dans une modalité pourront ensuite être transférées dans l'autre modalité.

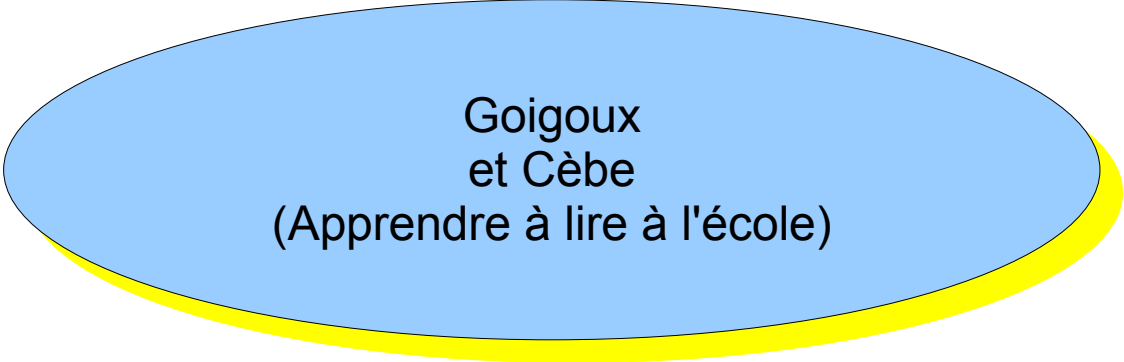
Ainsi, la prise de conscience de la nature segmentale du langage pourra largement bénéficier d'exercices faisant appel à la production écrite.

La pratique régulière d'exercices d'écriture va permettre d'automatiser les connaissances des correspondances phono-graphémiques, contribuant ainsi à la maîtrise du code et du décodage phonologique en lecture. »



# **3/ Critères pour l'enseignant**

**(Comment élaborer une progression)**



Goigoux  
et Cèbe  
(Apprendre à lire à l'école)

Planifier l'étude du code et de la combinatoire.  
Quels choix? compromis ?

- 1/ Les unité linguistiques.
- 2/ La temporalité
- 3/ La variété graphémique
- 4/ L'ordre d'étude des phonèmes
- 5/ La mémorisation
- 6/ Les supports de lecture
- 7/ Le rapport code/sens

# 1/ Les unités linguistiques: Faut-il partir de l'étude du phonème ou de celle du graphème ?

Partir de graphèmes « simples » : Les lettres.  
Poursuivre avec les graphèmes « complexes »: Les digraphes (oi, on, en...)  
Terminer avec les phonèmes ayant plusieurs orthographe : [o]

La plupart des méthodes utilisées partent de l'étude des phonèmes.

- Liste de mots avec phonème commun. On identifie ce phonème.
- On localise le phonème.
- Le maître transcrit – ou utilisation du texte.
- On établit la relation entre le phonème et le graphème.



## 2/ La temporalité : à quel rythme enseigner les correspondances graphèmes/phonèmes ?




La moyenne est d'un phonème par semaine.

C'est plus rapide pour les méthodes syllabiques et « indéfini » pour certaines méthodes (ex : 4 saisons pour lire).

Certaines méthodes partent plus lentement (ex : Mika)

Les enfants ont-ils compris le principe alphabétique et la combinatoire ?

### 3/ La variété graphémique : Faut-il introduire les différents graphèmes d'un phonème en même temps ou successivement ? Et l'alphabet phonétique international ?

	 [i]
	
i i	une souris
l j	Il y a
y y	

Souvent le phonème est associé au graphème le plus courant (archigraphème). Les autres graphèmes sont présentés ensuite.  
« font le même son que... »

## 4/ L'ordre d'étude des phonèmes

Principe général : Associer les syllabes et les consonnes pour combiner rapidement les phonèmes étudiés et donc manipuler des **syllabes**.

Des priorités qui diffèrent :

- Commencer par les phonèmes correspondant à des lettres isolées.
- Introduire rapidement les sons voyelles (é, ou, an ,in)
- Commencer par les phonèmes les plus fréquents dans la langue
- Commencer par les phonèmes qui peuvent être isolés et manipulés plus facilement (ex : v, f, ch)

## 5/ La mémorisation : Comment aider les élèves à fixer en mémoire la relation graphème-phonème ?

- Cette mémorisation doit être **une priorité** des enseignants :  
Affichage et cahiers des élèves.
- Les parents doivent en avoir connaissance.

La mémorisation de ces correspondances **ne suffit pas** :

- Mémoriser les principaux assemblages syllabiques.
- Mémoriser les mots outils et les mots les plus fréquents de la langue.

**Privilégier** les entrées **par l'écrit** (ex : dictées de mots, de syllabes, écriture de mots réguliers)

## 6/ Les supports de lecture : Quelle proportion de mots déchiffrables doivent comporter les textes? Comment avoir recours au contexte sans jouer à la devinette ?

On constate des pratiques très différentes.

Inciter les élèves à **recourir à toutes les procédures dont ils disposent** pour identifier les mots, (lecture directe, indirecte, décodage partiel, recours au sens...)

Inciter les élèves à **contrôler leur activité de déchiffrage**, sans jamais recourir à la devinette, en s'appuyant sur la syntaxe et le sens.

Les manuels ou « méthodes » de lecture peuvent-ils permettre de travailler à la fois le décodage et le travail sur la compréhension de textes ?



## 7/ Le rapport code/sens : Faut-il étudier le code à l'occasion de la lecture des textes ou l'enseigner séparément ?

Peut-on viser les deux à la fois ?

IL n'y a pas de réponse « scientifique ». Les opinions sont partagées.

Travailler sur des albums présente des avantages, mais aussi des inconvénients (ex : *contenus pas forcément adaptés au décodage, lexique parfois trop difficile, ambiguïté de l'objectif, risque de s'en tenir à ces albums pour la fréquentation de la littérature de jeunesse*).

Travailler la compréhension, sur la plupart des manuels de lecture, présente un caractère artificiel et limité. Il s'agit rarement de « vrais » textes.

### **Ce que l'on sait :**

La compréhension doit faire l'objet d'un apprentissage.

Le travail sur la compréhension et la culture de l'écrit ne peut se limiter aux manuels ou aux albums utilisés pour l'apprentissage du code.

Importance de la lecture faite par le maître (compréhension de textes longs).

Le maître, après avoir fait son choix pour la « méthode » ou le « manuel » de lecture, destiné à l'apprentissage du code, doit être conscient des limites de l'outil choisi et proposer des activités complémentaires.

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.

*Rapport IGEN*

Doit-on utiliser un manuel ?

L'appui sur un manuel scolaire de qualité se révèle un gage de succès important dans cet enseignement délicat, en particulier pour les enseignants débutant dans ce cycle.

## Doit-on utiliser un manuel ?

La complexité du choix et les insuffisances de nombre de manuels sur un plan ou un autre expliquent que **certains enseignants expérimentés en CP finissent par se séparer de manuels** qui, à leurs yeux, comportent plus de contraintes que d'aides. Près du quart des enseignants rencontrés sont dans ce cas. Ils ont recomposé complètement un appareil, parfois complexe, qu'ils jugent plus adapté, qu'ils fabriquent et font évoluer en empruntant à diverses sources. Ils peuvent se servir d'albums, de phrases qu'ils constituent avec des mots décodables par les élèves, de textes créés par la classe, de supports liés aux activités de la classe. **L'absence de manuel ne signifie pas absence de travail sur les relations graphèmes - phonèmes**, mais sans doute cela exige-t-il une solide expérience et une vraie réflexion sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

*Rapport IGEN : « Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006 sur l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux - Novembre 2006*

**4/ Les points sur  
lesquels  
la vigilance s'impose**

Plan de l'animation :

## « Les points de passage obligés »

*Cf. Martine Safra*

1/ La place de la maîtrise du langage oral et la découverte qu'il existe une langue de l'écrit (la compréhension).

2/ La place faite aux activités qui visent à la prise de conscience des syllabes et des sons (phonèmes).

3/ La place qui doit être faite dès le début du CP au travail d'apprentissage des relations entre les graphèmes et les phonèmes.

4/ L'association de la lecture et de l'écriture.

5/ Penser les temps de l'apprentissage.

6/ Prendre en compte les différences inter individuelles.

**1/ La place de la maîtrise du langage oral et la découverte qu'il existe une langue de l'écrit.**

## 1/ La place de la maîtrise du langage oral et la découverte qu'il existe une langue de l'écrit :

1.1/ Les activités de langage oral ouvrent la voie à la compréhension.

A/ L'écrit est une transcription de l'oral.

Il s'agit bien de la même langue.

Les élèves ont un acquis important (*dictionnaire mental*).

B/ L'écrit n'est pas qu'une transcription de l'oral.



Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, **celle qui conduit à en comprendre la signification** dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur.

La première activité, seule, est spécifique de la lecture.

**La seconde n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si :**

- **Les conditions de communication à l'écrit diffèrent** (absence d'interlocuteur, permanence du message)
- **La langue écrite comporte des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral.**

# 1/ La place de la maîtrise du langage oral et la découverte qu'il existe une langue de l'écrit :

## 1.2/ Une familiarisation avec la langue de l'écrit :

Les maîtres doivent lire des textes à voix haute et faire parler les élèves sur les textes lus (notamment les leur faire raconter).

Ils font appréhender ainsi aux élèves les spécificités de la langue de l'écrit ; en même temps, les élèves acquièrent également la culture que véhiculent les textes qui leur sont lus et des connaissances sur le monde.

## 1/ La place de la maîtrise du langage oral et la découverte qu'il existe une langue de l'écrit :

### 1.3/ La littérature de jeunesse joue un rôle essentiel :

- Élargir les références culturelles des élèves.
- Compréhension de la langue de l'écrit.
- Donner envie de lire seuls.

**2/ La place faite aux activités qui visent à la prise de conscience des syllabes et des sons (phonèmes)**

## Deux axes :

**2.1** /La prise de conscience des syllabes et des sons (phonèmes).

**2.2**/ La capacité à manipuler les syllabes et les phonèmes : Segmenter la parole en mots, en syllabes et en phonèmes.

Activités menées dès la maternelle : Scander les mots en frappant dans les mains, multiplier les jeux de langage, les comptines et les chansons, jouer à ajouter, supprimer, déplacer des syllabes dans les mots ; les jeux de rimes et d'assonances font percevoir les syllabes semblables, puis les sons.

## 2.3/ Du langage oral vers sa transcription écrite :

C'est à partir de cette **conscience des sons** qui constituent la langue que les élèves peuvent comprendre **comment les sons sont représentés dans la langue écrite** et, à partir des analogies observées, prendre conscience du fait que dans notre langue, alphabétique, **les signes codent des sons et non du sens** et qu'ils apprennent à les **assembler** pour constituer des syllabes prononçables et des mots qu'ils rapprochent de ce qu'ils connaissent dans la langue orale (*analyse et synthèse orales*).

**3/ La place qui doit être faite dès le début du CP au travail d'apprentissage des relations entre les graphèmes et les phonèmes.**

## Les relations entre les graphèmes et les phonèmes.

L'apprentissage des relations entre les graphèmes, lettres ou blocs de lettres (ou, eau, in etc.) et les phonèmes c'est-à-dire ces unités abstraites de la langue orale (*par exemple château et gâteau ne se différencient que par le phonème initial*).

Il faut que tous les élèves bénéficient **d'un entraînement méthodique** à la relation entre lettres et sons pour être capables de **déchiffrer**, de **relier l'information visuelle** (le mot écrit) à ce qu'ils connaissent déjà, son **image auditive** et sa **signification**.

Le travail en classe passe classiquement par l'identification d'un son à l'oral, sa localisation dans différents mots, puis la découverte de sa transcription. Ce qui ne signifie pas qu'il ne faille revenir sur les composantes sonores de la langue. Au CP, le travail sur les composantes syllabiques des mots doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire.



**Le code alphabétique français est particulièrement irrégulier, en particulier pour les mots les plus fréquents de la langue. Si l'on peut souvent passer directement du déchiffrement d'un mot (bateau) à sa prononciation (bateau), la présence de nombreuses lettres non phonétiques (marques grammaticales en particulier), celle du e muet et la divergence entre structure syllabique orale et structure syllabique écrite (sa-lade versus sa-lad) rend cet exercice difficile pour les enfants qui ne se sont pas entraînés précocement à l'analyse et à la synthèse orale des mots et des syllabes.**

Cet apprentissage repose donc sur un entraînement. Il doit être assidu.

**4/L'association de la lecture  
et de l'écriture.**

## 4/ L'association de la lecture et de l'écriture.

### 4.1/Quelles activités mener très régulièrement ?

- Copie.
- Dictée de syllabes.
- Situations problèmes où les élèves sont invités à trouver l'écriture plausible de mots réguliers.

## 4.2/ Pourquoi le passage à l'écrit est-il nécessaire à l'apprentissage de la lecture ?

L'entraînement régulier à la lecture et à l'écriture : il conduit à la **mémorisation** par les élèves de la forme écrite des mots : cette constitution d'un lexique mental dans lequel on puise en lisant permet **d'automatiser l'identification des mots** et libère ainsi les capacités d'attention des élèves, leur permet de s'attacher au sens de ce qu'ils lisent. C'est **la rencontre fréquente des mots** en lecture et écriture qui aide l'élève à en **mémoriser les composantes graphiques**.

Sans négliger l'appui que peut apporter **le travail sur la forme des mots** qui permet dans un mot inconnu de reconnaître une partie du mot déjà lue maintes fois dans une autre combinaison.

**5/ Penser les temps de l'apprentissage**

## 5/ Penser les temps de l'apprentissage :

L'apprentissage de la lecture se prépare en **maternelle**.

Le **CP** est central.

Cet apprentissage se poursuit au **CE1** :

- Consolider la maîtrise du code.
- Développer l'automatisation de la reconnaissance des mots.
- Entraîner à la lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes.
- La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits.

Penser les temps de l'apprentissage, c'est aussi **doser les différents apprentissages nécessaires**, c'est par exemple **consacrer assez de temps**, plus sans doute que certains maîtres ne le font, à l'éveil de la conscience phonologique et à l'acquisition du code.

**6/ Prendre en compte les différences  
inter individuelles**

## **6.1/ Un apprentissage précoce, mais adapté et différencié.** *(l'apprentissage du code)*

**Ne pas négliger les acquis nécessaires**, à l'entrée au CP ou du CE1. Se référer au livret **Lire au CP** et aux **évaluations CE1**.

Lorsqu'un élève ou un groupe d'élèves peine dans l'un des champs indispensables, mettre en place **des temps de travail spécifiques** pour eux, que ce soit en **anticipant** les situations collectives ou en **étayant** leur démarche par exemple, non en faisant disparaître les obstacles à surmonter.

Si on ne prend pas appui sur une évaluation des acquis des élèves et si on n'intervient pas pour affermir, par exemple, la conscience phonologique, **on risque fort de construire sur du sable**.



## Concernant l'identification des mots (*Rapport IGEN*)

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.

## Concernant l'identification des mots (*Rapport IGEN*)

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.

## **Concernant l'identification des mots (*Rapport IGEN*)**

**Le principe de la liaison phonème/graphème découvert, les élèves ne sont pas assez entraînés à sa mise en oeuvre dans des activités de lecture de syllabes artificielles, de dictées de syllabes artificielles, de fusion intersyllabique, de déchiffrage de mots réguliers.**

**Les mots irréguliers et fréquents ne sont pas assez travaillés en articulant :**

- épellation lettre à lettre et écriture,**
- lecture et écriture.**

## Concernant l'identification des mots (*Rapport IGEN*)

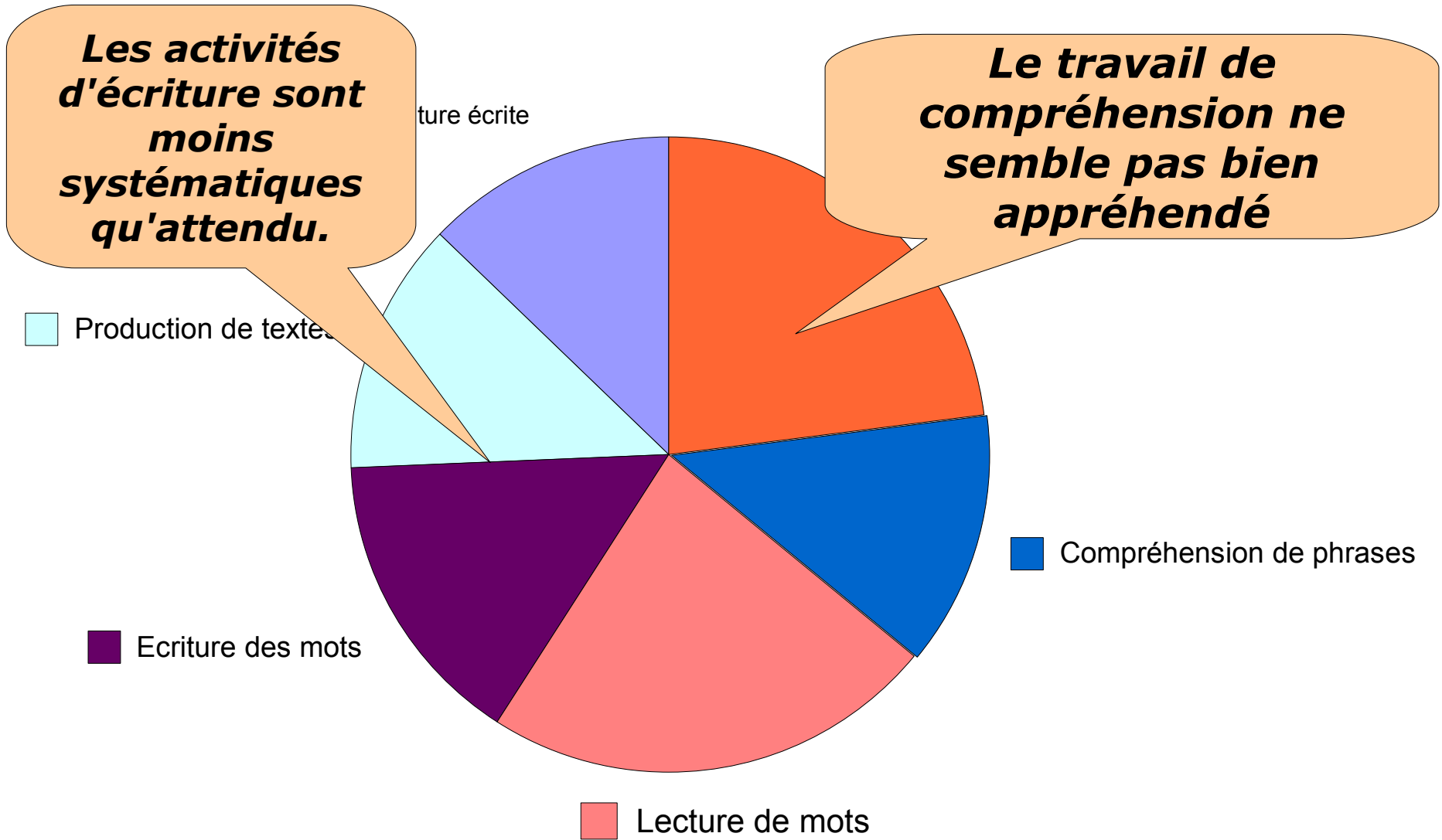
Le passage du déchiffrage de syllabes et de mots réguliers au **déchiffrage des mots faiblement irréguliers** (découpages syllabiques ambigus des mots dont la première syllabe est une voyelle isolée, traitement du -e muet final, traitement des graphies ayant plusieurs valeurs, prise en compte des lettres 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.

**Les maîtres du cours préparatoire sont très conscients de la responsabilité qui est la leur. Ils travaillent avec un grand sérieux et prennent à coeur leur mission. La circulaire du 3 janvier 2006 et l'arrêté modificatif des programmes ne leur ont pas posé de problème. Ils mettent en place un apprentissage structuré, probablement davantage et plus tôt qu'ils ne le faisaient, et engagent pour la plupart l'étude systématique des relations graphèmes phonèmes.**

*Rapport IGEN – Novembre 2006*

# Les différentes composantes de la lecture. Les tendances actuelles



« Chercher à donner du sens à ce que les enfants lisent ne devrait pas nous empêcher de leur apprendre à lire »

*Régine Kolinsky citée par José Morais*