

VOIE DIRECTE : QUESTIONS LES PLUS FRÉQUENTES

Certaines questions sont posées régulièrement. Nous essayons ici d'y répondre malgré la difficulté de questions précises sur un sujet complexe dont on ne peut scinder les éléments en unités disjointes. Pour une vision d'ensemble, nous renvoyons au texte sur les « Principes de la voie directe » et les textes fondateurs qu'il invite à lire ou relire. Nous présentons, en incises, des témoignages d'enseignants sur leurs pratiques de classe.

1. QU'EST-CE QU'UN TEXTE ÉCRIT ?

■ **C'est le produit d'un travail d'écriture** (de composition écrite) et non d'inscription ou de transcription de formulations orales. C'est ce que quelqu'un a pris le temps d'écrire, d'organiser...

- *sachant qu'il ne sera pas là pour aider celui qui lira,*
- *visant un effet particulier (informatif, polémique, de détente),*
- *choisissant un point de vue particulier,*
- *proposant des formulations personnalisées, au sein d'un réseau d'autres textes écrit.*

■ **Un texte a une structure** (début, milieu, fin) repérable dans l'espace page ou en volume, de même que sont repérables ses articulations (chapitres, sauts de paragraphe, alternance narration/dialogue, etc.).

■ **Un texte fait l'objet d'un tissage :**

- ♦ c'est un système cohérent qui progresse
- *dans un texte, l'apparition d'un mot est prédictible à partir de deux horizons, l'horizon syntaxique et l'horizon sémantique*

- l'information est présentée dans une continuité de reprises et d'apports : rôle des reprises anaphoriques (pronoms ou périphrases), des connecteurs, etc.

- aucune contradiction n'apparaît entre les éléments d'information (internes au texte ou externes)

♦ les reprises s'effectuent de manière proche (démonstratifs, par exemple : cette...) ou lointaine (à plusieurs paragraphes de distance, voire plusieurs chapitres)

■ **Un texte écrit a une syntaxe spécifique, différente de celle de l'oral.**

- Les mots sont groupés en unités de sens repérables par les séparations visuelles que sont les virgules et les points. Les phrases ainsi constituées peuvent être très longues, architecturées par un canevas de mots outils et de ponctuations. Exemples : À la fin de sa vie de larve, le bébé se transforme, souvent à l'intérieur d'un cocon, en une fourmi adulte ¹. Les coccinelles, qui mangent les pucerons, sont chassées par les fourmis.

- La nécessité d'articuler des ensembles longs conduit celui qui écrit à utiliser de nombreux connecteurs, beaucoup plus rares à l'oral (de temps, lieu, cause-conséquence)

■ **Un texte écrit a l'avantage de la permanence :** à la différence de l'oral, évanescent, il donne la possibilité de relire, de revenir en arrière, de marquer une pause et de reprendre.

La deuxième phrase de ce texte pour enfant mérite bien plusieurs lectures : « Lorsque la surface d'une goutte d'eau se rétracte au maximum, elle prend la forme d'une sphère. La sphère s'étale en raison du poids de la goutte et de son mouvement, mais la tension superficielle maintient l'eau sous la forme d'une goutte, comme si celle-ci était enfermée dans une peau élastique. »²

1. La fourmi, travailleuse infatigable, Milan, 2000, Collection Mini Patte

2. Goutte d'eau, Walter Wick, éd. Millepages

2. VOIE DIRECTE : PASSER DU MESSAGE AU CODE, SANS DÉTOUR : DE QUEL CODE PARLE-T-ON ?

Il s'agit des modalités définies au fil du temps pour fixer l'écrit, donc du code graphique de disposition dans la page, par exemple, mais surtout du code orthographique.

La disposition dans la page

■ **Titres, sous-titres, paragraphes, encadrés, notes, etc.** passages avec tirets, avec guillemets. Les flashes d'information à la radio ou le journal télévisé souffrent de cette absence de repères visuels qui balisent les changements de sujet, par exemple.

■ **Disposition linéaire du texte :** de gauche à droite dans certains pays, de droite à gauche dans d'autres, ou encore de haut en bas.

Le code orthographique

Le code orthographique est loin d'être la seule correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. *L'Observatoire National de la Lecture* ³ le reconnaît lui-même : « *Le fait que la forme orthographique des mots français ne corresponde le plus souvent pas de manière simple à leur forme phonologique conduit à s'interroger sur la manière d'assurer l'apprentissage de la forme orthographique.* »

3. L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP, <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007>

■ **Le code morfo-lexical :** les mots ont une entité et une identité graphique...

- au singulier ou au pluriel : un œuf, des œufs

- que l'on entende une lettre ou pas : la lettre finale de petit, grand, gros se maintient même si on ne l'entend pas alors qu'elle est sonore dans petite, grande, grosse

- qui se perpétue dans les familles de mots la plupart du temps (par le jeu des radicaux, préfixes, suffixes) : lent, lenteur, lentement, ralentir, ralentissement.

■ **en GS/CP :** familles des mots « long », « vite », « jeune » (le rôle des consonnes est repéré dans « junior »). Ces listes ont voyagé jusqu'à leur classe de cette année où elles inaugurent la suite du travail sur les familles de mots. Dès que le corpus s'y prêtera, on remarquera quelques critères communs.

Remarque : **en CE2** après une remarque sur l'orthographe erronée du verbe « remercier » (« ss » au lieu de « c ») : « on sait bien que dans un grand mot il y a un petit mot » (le radical) et cela aide pour l'orthographe !

- l'orthographe discriminative du français écrit permet de distinguer les homophones

Quand on rencontre un homophone, on effectue un inventaire et on re-contextualise chaque mot : - toi, toit / - perd, père, pair. Les élèves deviennent conscients des risques et des choix à opérer.

■ **Le code morpho-syntaxique** (les désinences verbales, les accords, etc.) : il permet à l'œil de repérer les ensembles grâce à une redondance de signes graphiques cohérents :

4. Comment c'est fabriqué, Nathan, Mégascope

- « *un petit roi qui s'appelait / d'autres petits rois qui s'appelaient* »

5. Comment c'est fabriqué, Nathan, Mégascope

- « *Séparées, elles sont trempées pour devenir très dures. Polies et piquantes !* »⁴ (les aiguilles).

- *Retournée, cousue à sa pointe, remise à l'endroit par un robot, elle est ensuite repassée pour fixer sa forme.*

- Il faut donc extraire le gaz, le conserver dans des citernes, rendre l'eau potable, puis réinjecter le gaz dans l'eau.⁵

1) dès la GS/CP, on observe des constantes : S et X pour le pluriel des noms ENT à la fin de certains verbes au pluriel.

2) on observe un verbe et ses différentes conjugaisons relevées dans les textes : tableau à double entrée : infinitif VS conjugaisons relevées. Puis on trie les conjugaisons par temps, nombre... on affine le tableau devenu trop grossier.

3) **Idéo** On utilise le dictionnaire par terminaisons d'Idéographix, un bon moyen pour entrer dans un tri complexe : La recherche sur le -ENT fait ressortir des verbes mais aussi des adverbes et des noms : on repère des constantes mais elles ne le sont que parce qu'elles sont reclassées en catégories grammaticales valides.

CE2 + classe intégrée : temps de rituels du matin : Une demi-heure à l'entrée en classe. Travail effectué dans la classe intégrée.

- transformations : passage au pluriel / au masculin... / changer le sujet / changer de temps

- dictées de phrases : un enfant au tableau, les autres individuellement, puis confrontation

- orthographe : liste des mots invariables (ardoise), listes de lieux, personnages...
- homophones grammaticaux

- construire une famille de mots, essayer d'anticiper l'orthographe grâce aux marqueurs sémantiques de la famille de mots. / travailler sur les préfixes, suffixes / repérer des constantes / des impossibilités /

- tri de mots par famille / catégorie grammaticale /...

■ Le code étymologique

- Mots d'origine latine : *corps (corpus) - temps (tempus) - homme (homo) - sept (septem) - vingt (viginti) - paix (pax) - voix (vox)...*

- Mots d'origine grecque : *mots formés de deux éléments d'origine grecques (synonyme, technologie, sympathie, gymnastique, bibliothèque)*

- Mots d'origine autre : *football*

Idéo NB : la recherche lexicologique, dans **Idéographix**, aide l'enseignant et les élèves à rechercher des séries de mots connus possédant une même graphie (voir tableaux colonne suivante).

L'étymologie aide à mémoriser l'orthographe

pharmacie
photographie
phrase
phare
alphabet
chlorophylle
catastrophe
métamorphose
œsophage

sphère
atmosphère
hémisphère
planisphère

orthographe
calligraphie
graphisme
géographie
paragraphe
radiographie

téléphone
interphone
orthophoniste
symphonie
francophone

■ Autres particularités du code graphique français

- des suites graphiques spécifiques (*cb, qu, gn, pp, mm, cc, bb, dd, ff, gg, ll, nn, rr, ss, tt, ph, th, ion, eur, erie, nt, mb, mp, euil, ain, etc.*),

- le support des consonnes qui ont un rôle essentiel dans la reconnaissance des mots ; *testez vous-même : m-t-m-rph-s-, r-m-rq-, -ntr--n-m-nt.*

- un système de discrimination des homophones (*vert, vers, verre / sot, sean, sceau, saut / les accents graves sur à, où, là*)

- les accents

- la ponctuation

En maternelle (GS), tous les jours, en début d'après-midi, les enfants sont réunis dans le coin regroupement pour un temps de travail en lecture, plus précisément axé sur la reconnaissance orthographique des mots.

À l'aide de grandes étiquettes, les mots travaillés font l'objet d'une étude et d'un travail de repérage pour être mémorisés :

- repérage des lettres doubles, lettres rares

- repérage des majuscules

- repérages des hampes montantes et descendantes (silhouette) / suppression des voyelles

- épellation

- écriture en script, en cursives

- recherche de mots de la même famille

- repérage de ressemblances, dissemblances avec d'autres mots...

Ces mots sont ensuite travaillés chaque jour, afin de parvenir à une reconnaissance systématique et très rapide :

- lecture de la série de mots par les enfants (sur grandes étiquettes ou sur une ardoise qui tourne sur elle-même pour ne montrer le mot qu'une fraction de seconde)

- repérage de mots dans une liste

- dictée de phrases

- entraînement à l'écriture (avec/sans modèle)

■ Le code alphabétique

- le système de correspondance grapho-phonologique n'est pas un code en lui-même, il est un pont entre les deux codes linguistiques existants, le code graphique et le code phonologique.

- les remarques des enfants sur « on entend [o] et on voit « o » (ou pas) sont entendues, approuvées, mais elles ne constituent pas l'axe unique d'apprentissage. Les élèves découvrent peu à peu le système de correspondances, mais ils construisent de nombreux autres repères qui les conduisent à regarder, mémoriser, percevoir bien autrement les mots.

3. Y'A QU'A L'ÉCRIT QU'ON VOIT CA ! VOUS LE DITES SOUVENT, QU'EST-CE QUE CELA SIGNIFIE ?

Le langage écrit a des possibilités que ne possède pas le langage oral, de même que le langage musical et le langage cinématographique ont leurs spécificités.

■ **La disposition de l'écrit dans la page, la double page ou l'affiche ainsi que l'utilisation des possibilités offertes par la typographie** créent un effet qui est propre à l'écrit : l'œil perçoit une simultanéité d'informations en même temps qu'il perçoit immédiatement la hiérarchie de ces informations. L'éditeur Dorling Kindersley, repris par les éditions Gallimard, utilise beaucoup ces possibilités, mais aussi les éditeurs de magazines documentaires. Voir les travaux d'Alain Robert et un exemple actuel de mise en page : www.milan-feuilletages.com/wakou. Mais ce phénomène joue également un rôle dans le texte poétique ou dans le texte théâtral.

■ **L'écrit a des manières propres d'organiser l'information**, notamment par la mise en listes, qui permet la catégorisation, et la mise en tableaux, « outils essentiels du discours analytique de type écrit, impossibles à concevoir sans l'écriture ; ils fournissent des dimensions différentes pour relever les analogies et les polarités, en lignes et en colonnes. Ces tableaux ont pour effet d'obliger la pensée à prendre une forme binaire, même lorsque cette dernière n'est peut-être pas

...au tableau

grand	grandeur	grandir / agrandir	agrandissement	
gros	grosseur	grossir	grossissement	
long	longueur	allonger	allongement	
blanc	blancheur	blanchir		blanchisserie
noir	noirceur	noircir		
lent	lenteur	ralentir	ralentissement	

appropriée : mettez trois éléments dans un tableau de quatre cases, et immédiatement, vous déclenchez la recherche du quatrième terme (...) L'utilisation de ces procédés n'amène pas à tout coup une augmentation du savoir, mais ils sont intrinsèques à son développement. »⁶

■ Les majuscules, la ponctuation, les accents

- La présence de guillemets ou de tirets permet de repérer des zones de dialogue, les points d'interrogation ou d'exclamation des zones de questionnement, d'étonnement (Voir « L'Afrique de Zigomar »⁷).

Idéo Dans **Idéographix**, l'affichage sélectif de la seule ponctuation met en évidence ces phénomènes et permet de réfléchir sur la fonction des différentes ponctuations.

- La ponctuation aide l'œil à repérer les constituants des phrases longues ou entrecoupées de compléments en incises (voir encadrés ⁸). Elle complète ou renforce le rôle des mots de base.

6. Pouvoirs et savoirs de l'écrit, Jack Goody, La dispute, 2007, p.211

7. Philippe Correntin, L'École des loisirs

8. Un foulard dans la nuit, Milena, Ed. du Sorbier

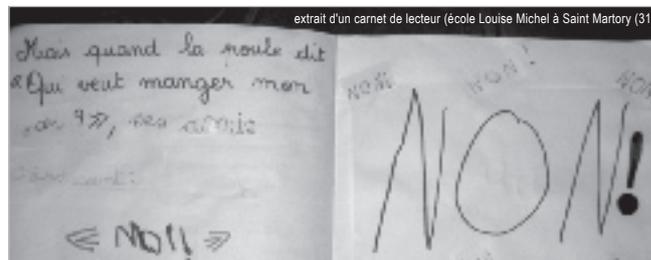
Comparez... Lisez successivement ces deux textes :

Des centaines de mètres encore et devant ses yeux incroyables et enchantés surgit le village son village juste quelques maisonnettes dispersées entre les coteaux toutes construites à peu près sur le même modèle murs en rondins de bois blanchis à la chaux toits de bardeaux petites fenêtres munies d'épais volets de bois et parfois même pour les plus belles d'entre elles quelques marches en bois et une véranda.

Des centaines de mètres encore, et, devant ses yeux incroyables et enchantés, surgit le village, son village, juste quelques maisonnettes dispersées entre les coteaux, toutes construites à peu près sur le même modèle : murs en rondins de bois blanchis à la chaux, toits de bardeaux, petites fenêtres munies d'épais volets de bois, et parfois même, pour les plus belles d'entre elles, quelques marches en bois et une véranda.

- Les enfants la repèrent très tôt :

extrait d'un carnet de lecteur (école Louise Michel à Saint Martory (31))



De la liste...

jour journée journal bonjour toujours	plante planter plantation replanter	chaud chaleur chaudement	sauter saut sursauter sauter sautiller	sept septembre septième
temps printemps longtemps	terre terrain enterrer déterrer terrier enterrement	sec sécher sécheresse sèche-cheveux séchoir	chant chanter chanteur chantonner chanson	

- Les majuscules sont des repères de sens essentiels

- pour repérer les différents ensembles de sens, et donc pour anticiper la zone à balayer et pour structurer la compréhension du texte,
- lorsque certains mots changent de nature et de valeur. Ceci est très sensible même dans des textes pour enfants comme dans « Le petit roi »⁹ (« Il était une fois un petit roi qui s'appelait Moi ») ou MOI ET RIEN¹⁰, texte dans lequel l'adverbe apparaît parfois avec une minuscule initiale, parfois avec une majuscule : « Ici, il n'y a rien. Si, il y a moi. Rien et moi. Rien s'appelle Rien. Il vit avec moi, autour de moi. »

- Les accents aident l'œil à éviter des ambiguïtés : les indicateurs de lieux sont différenciés (là, où, à) des autres formes (la, ou, a) ; l'accent circonflexe sur « dû » renforce le sens de ce mot et le différencie de l'article contracté « du ».

■ Les phrases longues, rythmées, spécialement structurées :

- « Il riait et il criait, il lançait et il bloquait le ballon, il chabutait et il se bagarrait. » / « Le tunnel était sombre, et humide, et visqueux, et effrayant. » / « Elle pensa aux loups et aux géants et aux sorcières. »¹¹
- Voir également ce qui est dit de la syntaxe particulière dans le point 1.

■ Des positions de groupes inhabituelles à l'oral (cet aspect peut être mis en relation avec les relevés en littérature au cycle 3, mais déjà au cycle 2, cas de l'exemple 1 ci-dessous).

- Alors, tous dans l'eau ils tombèrent.¹²
- Qui a tressé pour m'enfermer une muraille si serrée ?¹³
- Barbe blanche m'a rendu ce qu'encore noire elle m'avait pris.¹⁴
- Longtemps je me suis couché de bonne heure.¹⁵
- C'était un bateau immense, merveilleux, un vrai paquebot, le plus beau géant de tous les océans. C'était le Titanic, et c'était son premier voyage.¹⁶ (extrait d'un carnet de littérature)



4. LES ENFANTS DOIVENT-ILS APPRENDRE TOUS LES MOTS LES UNS APRÈS LES AUTRES PAR CŒUR ?

C'est une question que posent souvent les parents qui n'entrevoient pas d'autre système que le système grapho-phonologique.

L'idée de la démarche préconisée par l'Association Française pour la Lecture est de faire découvrir aux élèves qu'il existe un « système graphique organisé »¹⁷ et cela au fil des rencontres avec les différents textes. L'élève va découvrir des règles de fabrication des mots, des règles d'accord des mots, différentes selon leur nature, des règles d'agencement des phrases, etc.

■ Les règles de fabrication des mots : les tableaux qui précèdent (point 3) montrent comment les élèves peuvent passer d'une liste à un tableau qui organise les mots en fonction de leur nature et qui montre des constantes de fabrication (blancheur, noirceur, grosseur, grandeur, et l'on pourrait continuer : minceur, largeur, hauteur...).

Une fois que l'élève a compris qu'un mot se « décline » en genre, en nombre et en famille, voir en conjugaison s'il s'agit d'un verbe, apprendre ce mot, c'est apprendre l'ensemble des formes qui pourront être rencontrées ou que l'on pourra être amené à écrire. La rencontre d'un mot engendre l'apprentissage de séries de mots repérés dans leurs liens graphiques et sémantiques.

L'élève va ainsi être entraîné à repérer essentiellement la forme générique, celle que l'on trouve dans le dictionnaire, ainsi que les formes et les mots associés. L'apprentissage de la formation avec préfixes et suffixes de part et d'autre du radical est importante à la fois pour la mémorisation orthographique (voir l'exemple de « remercier » dans un encadré) et pour la compréhension des mots nouveaux

14. Maman me fait un toit, Patrice Favaro, Syros Jeunesse, 2001

15. À la recherche du temps perdu, Marcel Proust

16. Navratil, Olivier Douzou

17. L'enfant, le maître et la lecture, Jean Foucambert, Nathan, 1994, p.139

doucement	doux
décidément	décidé
également	égal
terriblement	terrible
facilement	facile
tranquillement	tranquille
particulièrement	particulier
proprement	propre
sûrement	sûr
complètement	complet
tristement	triste
bravement	brave
vraiment	vrai
évidemment	évident

dont on va cerner le sens lorsque cela est possible par leur décomposition en éléments morphologiques.

■ **En CP-CE1**, l'apprentissage s'effectue sur un même support.

La recherche des mots de la même famille devient systématique. Par exemple, quand les CP ont à mémoriser les mots nouveaux du texte, les CE1 ont en plus les mots de la même famille et les contraires. Ils disent eux-mêmes, « travailler à l'économie », viser l'efficacité.

■ **Les règles de conjugaison.** Des tableaux sont peu à peu construits au fil des observations, puis les règles repérées permettent de générer d'autres formes pour d'autres verbes.

Idéo Le dictionnaire par terminaisons d'**Idéographix** offre une excellente ressource de tri.

■ **Les règles d'accords.** La démarche est de regarder dans les textes comment fonctionnent certains aspects repérés, d'observer le contexte d'apparition de certaines formes qui ont été relevées, comme ici la marque du pluriel sur le verbe.

Idéo En fait, avant d'en arriver à cette formulation, on effectue une recherche d'occurrence sur un ou plusieurs textes dans **Idéographix** et on obtient une série de phrases contenant les formes voulues.

Que remarque-t-on sur les mots qui précèdent ces formes terminées par « ent » ou « nt » ?

- Les chaises **valent** par terre.
- **Ils remontent**, mais pas très, très haut.
- Les lapins **remontent**.
- Papa et maman **chuchotent**
- Les amis se **mettent** à table
- **Ils claquent** des dents, et pas une seule carotte évidemment.
- **Tous trouvent** l'idée excellente et très vite un délicieux repas est préparé.
- Les lapins **ont** froid.
- Puis il ajoute : « mais si tu promets d'être gentil et de nous raconter **des histoires** de loup **qui font** peur, alors, nous t'invitons à dîner avec nous. »
- **Tous les baisers sont** pour Bruno.
- Les enfants **sont** trop petits pour réveiller la guerre.
- Les chaises **sont** blanches avec des coussins rouge et blanc.
- **Ils s'en vont** à la plage, avec pelle et râteau !

■ **Les règles d'agencement des phrases.** Les textes écrits sont composés à 50% de mots que l'on dit « outils » ou « de base » et qui contribuent à créer le squelette syntaxique des phrases et donc à guider le lecteur.

Colette Briffard et Francis Tourigny¹⁸ parlent des déterminants comme de « véritables poteaux indicateurs » dont le bon usage donne un véritable pouvoir.

18. Exploitation pédagogique des évaluations nationales, <http://educ-eval.education.fr/pdf/fiche.pdf>

Les fourmis travaillent tranquillement **quand**, soudain, **un** lézard s'approche de **leur** maison. Aussitôt, **les** gardiennes l'attaquent **et** envoient **des** messages **pour** avoir **du** renfort. Vite ! **Les** bébés **et** les cocons sont mis à l'abri au fond du nid. Mordu, piqué ou brûlé **par** le venin **des** fourmis, **le** lézard s'enfuit. Ouf, la fourmière est sauvée !

Il s'agit donc de repérer et mémoriser ces mots outils (l'affichage sélectif et les exercices d'Idéographix y contribuent beaucoup), mais aussi leur fonction (introduit un nom, un verbe, un complément de lieu, etc.), et les enchaînements de constituants dans les phrases.

Idéo Pour favoriser cet entraînement, **Idéographix** permet de trier, par exemple, les phrases de construction semblable.

- Dès que, SUJET + VERBE
- Quand, SUJET + VERBE
- Après, SUJET + VERBE
- Une fois, SUJET + VERBE
- Pendant, SUJET + VERBE

Il s'agit aussi de repérer le fonctionnement lié de certains de ces mots : il se met à, il se sert de, il sert à, il commence à, il réussit à, etc. Évidemment, le repérage de tous les mots qui articulent les constituants est de grande importance

5. QUE FAUT-IL APPRENDRE À FAIRE, À REGARDER, POUR APPRENDRE À LIRE ? ET PRÉCISEMENT COMMENT LIT-ON LES MOTS ? LIT-ON TOUS LES MOTS DE LA MÊME MANIÈRE ? LIT-ON LES MOTS LES UNS APRÈS LES AUTRES ?

Quels sont les mots qui manquent dans cette phrase dont il ne reste que les mots-outils ?

- 1) À midi, à la _____, on a _____ du _____ avec de la _____.
- 2) À midi, à la c _____, on a m _____ du p _____ avec de la p _____.
- 3) À midi, à la c_nt_ne, on a m_ng_du p_l_t avec de la p_r_.
- 4) À midi, à la c_ntine, on a m_ngé du p_l_t avec de la p_ré_.

Dès la phrase 1, les mots-outils donnent le « squelette » syntaxique de la phrase ; le mot « *midi* » active un champ lexical ; on s'attend à trouver des mots qui appartiennent au vocabulaire de l'alimentation ; « *à la* » appelle un nom féminin et singulier, cantine et non restaurant ; « *on a* » appelle un participe passé, « *mangé* » plutôt que « *eu* » vu la longueur du mot ; « *du* » appelle un aliment masculin « *poisson* », « *jambon* », « *poulet* »... ; « *de la* » appelle un nom féminin et singulier, sûrement une garniture : « *purée* », « *ratatouille* »... mais ni « *pâtes* » ni « *riz* ».

La phrase 2, avec les seules initiales commence à conforter des hypothèses ou à les éliminer.

La phrase 3, dont on a ôté les voyelles, et la 4 qui maintiennent l'accentuation du « *i* » et du « *é* », valident les hypothèses.

6. SI LIRE PAR LA VOIE DIRECTE, C'EST RECONNAÎTRE UN MOT IMMÉDIATEMENT DANS SA SIGNIFICATION, C'EST DONC QU'IL Y A EU APPRENTISSAGE : COMMENT S'EFFECTUE CET APPRENTISSAGE ?

■ Un mot nouveau est découvert au sein d'un texte dont on a compris le sens (puisqu'on va du message au code). Ce mot nouveau est donc immédiatement associé à un sens, et il est situé dans l'environnement de la phrase d'où il provient : tout mot nouveau est d'abord rencontré dans un réseau sémantique et syntaxique.

Exemple d'une carte d'identité

TEMPÊTE : où ranger ce mot dans notre mémoire ?

- Avec les mots de 7 lettres
- Avec les mots qui ont un é
- Avec les mots qui commencent par temps comme temps, température... (tempêteuse chez Ponti)
- Avec les mots qui finissent par fête comme fête, tête, bête...
- Avec les mots qui parlent du temps, de la météo
- Avec les mots de la même famille : tempêter, tempétueux, tempétueuse...
- Avec d'autres mots qui ont presque le même sens : tourmente, ouragan, typhon, bourrasque, cyclone, coup de chien, coup de tabac, gros temps, grain...
- Dans son sens figuré : une tempête de rire ou d'applaudissements
- Dans les expressions qui l'utilisent : une tempête dans un verre d'eau, une tempête sous un crâne.
- Avec les noms féminins singulier.

■ Ce mot va être ensuite isolé, décrit lettre à lettre, épelé, commenté¹⁹ dans les éléments qui le composent, et copié.

■ Puis il va être rapproché d'autres mots de même longueur, de même fonction, de même famille, ou de même champ sémantique. D'où le grand rôle joué par les listes qui décontextualisent les mots d'un texte précis, mais les recontextualisent dans un système linguistique.

■ Ce mot va bien sûr être entraîné dans les exercices.

19. La voie de l'appropriation culturelle de la production écrite, intervention d'Yvonne Chenouf à Lannemezan, <http://www.lecture.org/association/lannemezan.htm>

7. EXISTE-T-IL UNE "MÉTHODE", UN MANUEL POUVANT AIDER À PRATIQUER LA VOIE DIRECTE ?

Puisqu'il s'agit de partir des écrits de la classe et de son environnement social, il ne peut exister de manuel « universel ». Par contre, ce que l'AFL a produit pour aider les enseignants, c'est une démarche, celle de la lecture experte, de la leçon de lecture et des outils qui d'une part aident l'enseignant dans ses préparations (angles d'analyse, automatisations) et fournissent des supports d'entraînement dense aux élèves (sur support papier et informatique)

- Multiplier les pratiques de lecture authentiques à usage social dans l'école et en dehors de l'école.

- Choisir des textes qui ont fait l'objet d'un réel travail d'écriture.

- Se donner l'objectif de découvrir le système du français écrit.

- Noter les remarques des élèves sur l'écrit observé en tant qu'objet d'apprentissage clairement annoncé.

- Établir des listes provisoires mais structurées des éléments observés et théorisés.

- Entraîner les élèves sur des outils appropriés aux objectifs que l'on se donne.

8. POURQUOI INSISTEZ-VOUS SUR L'UTILISATION DE L'INFORMATIQUE ?

Ne pas utiliser l'informatique, ce serait se priver d'avantages très intéressants voire indispensables.

Pour l'élève

■ L'ordinateur modifie le rapport de l'enfant à l'adulte, à l'erreur, à la réussite.

■ Les logiciels d'aide à l'apprentissage ou de perfectionnement de la lecture optimisent la gestion individualisée, proposent un parcours personnalisé.

- par exemple, un logiciel peut individualiser la progression de la largeur de l'empan de lecture : il l'augmente en cas de réussite de l'élève (ou il diminue le temps d'affichage à l'écran), il le réduit en cas d'échec (ou il augmente le temps d'affichage à l'écran)

■ Les logiciels automatisent, sans lassitude, les tâches répétitives, surtout pour les systématisations, où l'enfant peut faire et refaire jusqu'à la réussite.

■ Un logiciel gère des fonctionnalités difficilement gérables manuellement :

- le contrôle du temps imparti pour un exercice (mais réglable selon les compétences des élèves) stimule les réponses des élèves qui se sentent mis au défi de réussir. En outre, le logiciel, sans commentaire critique, rejette les réponses erronées et relance ainsi la recherche de l'élève, beaucoup plus actif intellectuellement que devant une feuille de papier.

- il gère de façon rigoureuse le temps, paramètre incontournable pour mesurer la vitesse, qui, couplé aux résultats en compréhension, permet de mesurer l'efficacité de lecture.

- un logiciel peut offrir (c'est le cas d'Idéographix) des fonctions d'accompagnement de l'élève : ouvrir une image, lancer la sonorisation d'un mot, lancer une lecture enregistrée d'un texte avec fonction karaoké, autant d'aides utiles à l'élève dans ses phases d'entraînement, surtout s'il ne bénéficie pas de l'aide d'un adulte.

Idéo Les conditions de travail imposées par le logiciel engendrent et entraînent de nouvelles attitudes intellectuelles : la possibilité offerte par un logiciel de réduire les temps d'affichage des mots, phrases et paragraphes, oblige le lecteur à utiliser des indices différents de ceux du déchiffrage (devenu impraticable en si peu de temps) : le pattern orthographique des mots, les débuts de paragraphes, la structure propre à chaque phrase, etc.

Pour l'enseignant, les logiciels :

- rendent autonomes les élèves dans leur entraînement.

- donnent instantanément des bilans des élèves.

- dégagent du temps pour en consacrer à une tâche trop souvent délaissée : la réflexion sur son travail, la théorisation, le travail métacognitif qui rend conscient des comportements et des enjeux (cf. *ELSA au CM1-CM2*, p.82).

- rendent sûrs les comptages et les tris de mots, de phrases, de paragraphes nécessaires à la fabrication des exercices.

- permettent la comparaison des textes, de leurs difficultés respectives, le recouvrement du vocabulaire : permettant une meilleure programmation du travail.

- proposent des exercices propres, maquetés, pour les versions papier.

9. POURQUOI REJETEZ-VOUS LE DÉCHIFFRAGE ? J'AI BIEN APPRIS COMME ÇA, MOI ! ET J'AI QUAND MÊME DES DIPLÔMES ET UN MÉTIER : POURQUOI FAIRE AUTREMENT ?

Parce qu'un lecteur ne lit pas en prononçant les mots !

Dans la plupart des pays occidentaux (à écriture alphabétique) il est admis que pour apprendre à lire, il faut s'appuyer sur la propriété de l'écrit à coder du son. On enseigne ainsi le déchiffrage qui peut permettre de dire des mots en les découpant en syllabes – et ce n'est pas aussi facile qu'il y paraît car avec 36 sons en français et seulement 26 lettres, il n'y a pas de correspondances terme à terme – pour les oraliser pour...les comprendre (c'est ce qu'on appelle la voie indirecte). Cette opération est très coûteuse en attention, en mémoire, et n'assure pas souvent le succès escompté. Combien sont-ils ces enfants (et ces adultes) dont on dit qu'ils « savent lire » (ils savent déchiffrer) mais qu'ils ne « comprennent pas ce qu'ils lisent ». Or qu'est-ce que lire si ce n'est pas comprendre un message écrit ?

Le lecteur, celui qui comprend le message écrit sans médiation par l'oral, (c'est-à-dire en utilisant la voie directe) se sert, lui, de la propriété de l'écrit à coder du sens. C'est cette compétence qui est d'ailleurs demandée aux élèves de fin de

cycle II sans qu'il soit indiqué clairement dans les programmes comment passer de la voie indirecte à la voie directe. Et pour cause !

Le modèle pédagogique dominant, qui prétend qu'il faut passer par le stade « voie indirecte » pour accéder ensuite à la « voie directe », décrit une manière d'enseigner mais sûrement pas une manière d'apprendre. Car il n'y a pas passage d'une voie à l'autre mais rupture : le regard qu'on porte sur les mots n'est pas le même suivant qu'on cherche ce qui fait son ou ce qui fait sens. L'œil prend des informations de nature différente.

Des lecteurs habiles pensent avoir appris à lire en déchiffrant. Ils ont certes d'abord appris à déchiffrer mais ils ont surtout désappris ensuite ce traitement de l'écrit parce qu'ils étaient dans la nécessité de devenir lecteurs en développant d'autres stratégies et ils ont appris à lire... en lisant de véritables textes. À cela, plusieurs raisons, bien souvent extérieures à l'école : influence du milieu social et culturel, soupçon ou compréhension de la plus value apportée par la maîtrise de l'écrit... Certains apprentis lecteurs changent de stratégies, d'autres ne le font pas, parce qu'ils ne peuvent pas le faire, parce que la pédagogie dominante ne leur donne pas les moyens de faire autrement.

Beaucoup d'enfants (et, par suite, de nombreux adultes) restent dans des stratégies de déchiffrage, inefficaces, les privant du coup de la maîtrise d'un instrument de pensée particulier que l'oral n'offre et ne peut pas offrir. Cet état de fait pose un problème démocratique, politique.

10. QUELLE EST LA DIFFÉRENCE ENTRE MÉTHODE GLOBALE ET VOIE DIRECTE ?

Quand on entend parler de méthode globale, il s'agit souvent de méthodes dans lesquelles il s'agit de faire photocopier aux élèves des mots entiers sans passer par la synthèse ou l'analyse des rapports grapho-phonétiques. On reproche notamment aux méthodes dites mixtes d'utiliser cette modalité dans les premières semaines du CP.

Ce qu'il y a de commun entre la méthode globale et la voie directe, c'est la démarche générale, celle qui reprend le fonctionnement habituel de l'Humain face à l'abord

des situations complexes. On part de messages complexes pour aller vers la découverte d'éléments plus simples ; nous disons que l'on va « du message au code ».

« Ce qui caractérise le mieux les méthodes qui se disent globales, c'est sans doute l'absence d'un travail systématique et précoce sur la voie indirecte » (le passage par l'oralisation), mais cette « absence... ne garantit en rien l'existence d'un travail systématique sur la voie directe. » ²⁰

20. L'enfant, le maître et la lecture, Jean Foucambert, Nathan, 1994

Donc la différence se situe ici dans le travail systématique de mise en place de la lecture par la voie directe : après partage de la compréhension du message lu, on se donne comme objectif de rechercher systématiquement les points d'appui écrits qui ont permis cette compréhension. On met en évidence des éléments nouveaux de l'écrit propres à l'écrit (l'orthographe d'un mot nouveau identifié comme porteur d'un sens précis, un mot connu dont la variation de forme – pluriel, futur – influe sur le sens, une utilisation spécifique des deux points qui instituent un rapport d'équivalence entre les éléments de part et d'autre – « L'arbre le plus haut du monde : un séquoia »). On dégage des règles, même provisoires, et on s'entraîne à reconnaître et à manipuler soi-même ces spécificités.

La lecture par la voie directe n'autorise pas l'approximation, le travail analytique est conséquent (mais il ne porte pas sur le code grapho-phonologique).

11. À RENCONTRER BEAUCOUP D'HISTOIRES LES ENFANTS IMAGINENT ET SONT ENCOURAGÉS À DEVINER LES MOTS, D'OÙ DES CONFUSIONS COMME ENTRE "NAVIRE" ET "BATEAU" PAR EXEMPLE : COMMENT FAITES-VOUS DANS CE CAS ?

À rencontrer beaucoup d'histoires, par la lecture que leur en font les adultes dans la petite enfance et au-delà, les enfants auront pris conscience de la permanence de l'écrit. C'est-à-dire que les choses écrites sont celles que l'on voit écrites : elles ne permettent pas que l'on dise une chose... pour une autre²¹ ; il faut alors se donner les moyens de trouver exactement ce que c'est.

21. Il faut voir la réaction des enfants quand, faute d'attention ou projeté déjà dans les phrases suivantes, on dit « le lapin » à la place de « le loup » dans une histoire qu'ils connaissent...

Si un enfant, emporté par la bonne habitude d'anticiper, dit « bateau » à la place de « navire », on ne pourra s'empêcher intérieurement de penser qu'il est dans le sens et dans la structure syntaxique de la phrase (c'est aussi un nom commun masculin), ce qui est déjà très bien, mais on devra lui dire que c'est « navire ». On lui montrera le texte affiché où il y a le mot « bateau » ou le mot « navire », Il comparera et s'en rendra compte. S'il n'y a aucun référent proche, on lui dit que c'est « navire », point final et on passe à la suite, car l'important est le texte, son sens. Ce mot nouveau, sera ensuite appris : décrit, épelé, présenté par ses consonnes, comparé, associé (naviguer, navigateur, navigation, navigable) pour ne plus être confondu, de même que « bateau », qui sans aucun doute n'était pas suffisamment connu à l'écrit, puisqu'il a été proposé alors qu'il ne figurait pas dans le texte.

Si un enfant n'est pas entré dans cette rigueur que le maître doit instituer, si ça lui arrive souvent, il faudra lui préparer des batteries d'exercices pour améliorer sa discrimination fine et l'exactitude de sa reconnaissance des mots, comportements indispensables à une bonne lecture. Il faudra lui montrer des situations où ce manque de rigueur est préjudiciable à une bonne communication, ce qu'il ne manquera pas d'éprouver lui-même lors de ses productions écrites, s'il utilise un mot pour un autre...

On ne peut s'empêcher de remarquer que si un enfant déchiffrait « navire » sans comprendre qu'il s'agit d'un bateau, le déchiffrage n'apporte qu'une apparence de lecture et non une compréhension de ce qui est en jeu.

12. EN CM ET AU COLLÈGE, COMMENT FAIRE AVEC CEUX QUI ORALISENT SANS COMPRENDRE MAIS PENSENT QU'ILS LISENT ?

La lecture d'un texte est une confrontation avec un auteur où la décision du lecteur est nécessaire. Il lui appartient de s'ouvrir à ce que véhicule le texte pour mieux établir sa propre opinion. Ce croisement d'idées auteur/lecteur est affaire de décision personnelle au regard de l'enjeu que représente l'acquisition de compétences en lecture. Au cours moyen, comme au collège, parler de ce sujet avec les intéressés est incontournable.

Depuis leurs premières années de rencontres avec la chose écrite, qui s'est préoccupé de débattre des différents procédés de lecture et du statut de lecteur avec les enfants à qui on commande de lire chaque jour ?

La mise en œuvre est simple si les professeurs de cycle 3 et de collège regardent avec curiosité et vigilance l'état de la lecture dont disposent les élèves, tout comme le ferait un maître d'apprentissage pour le matériel nécessaire à l'apprenti cuisinier ou menuisier.

Que sait-on de l'acte lexique ?

À partir d'une sélection du montage de diapositives de l'acte lexique, en s'aidant des séries du logiciel ELSA²², on prendra le temps de...

22. Voir le cédérom de l'AFL et la rubrique « aides » du logiciel Elsa

- débattre avec les élèves des procédés de lecture utilisés par chacun d'eux
- évoquer leurs premières rencontres tout petits avec l'écrit
- aborder la façon dont ils se souviennent d'avoir « appris » à lire
- indiquer qu'ils se trompent d'outil quand ils pensent lire alors qu'ils oralisent et que leur énergie est concentrée pour une juste prononciation qui n'apporte pas forcément le sens
- différencier déchiffrage, oralisation, lecture à haute voix, lecture silencieuse
- observer les différentes manières de lire les documents de genres différents
- chercher ensemble des exemples qui montrent la capacité du cerveau à comprendre rapidement les messages reçus par l'œil
- rétablir quelque vérité : savoir lire ne résulte pas d'un don capté en bas âge, mais d'un apprentissage perfectible avec entraînement ; comme pour n'importe quelle activité sportive ou autre.

Parallèlement à ces temps de réflexion, la mise en place d'un entraînement technique avec le logiciel ELSA contribuera indubitablement à l'amélioration des compétences de lecteur des élèves. (voir *ELSA au CM1-CM2*, p.82)

« Autrement écrit », c'est faire en sorte que les enfants prennent pouvoir sur leur lecture, apprennent à traiter efficacement les textes qu'ils rencontrent, par obligation scolaire ou non. Peu importe s'ils choisissent une autre activité que la lecture pour leurs temps de loisir : aimer lire, lire par plaisir n'est pas indispensable à la qualité de la lecture. Il suffit que les enjeux en soient connus.

13. COMMENT CONTRÔLER LA QUALITÉ DE LA LECTURE SI JE NE LES FAIS PAS LIRE TOUT HAUT ?

Certains adultes pensent que parce qu'un enfant a prononcé des mots à voix haute, il a lu ces mots, il a compris ces mots et la phrase qui les contient. Tous les enseignants savent que certains élèves oralisent sans comprendre.

La lecture à voix haute est le comportement de lecteur le plus abouti, le plus difficile : il faut maîtriser son émotion face aux autres, il faut mettre le ton, c'est-à-dire interpréter voire théâtraliser sa lecture. Il faut avoir bien compris pour, quand on dit une phrase, être dans la lecture de la suivante et prévoir comment on va la dire. Dire un texte à voix haute de manière correcte demande à le faire sur un texte connu et demande de s'y entraîner.

Si on demande la lecture à voix haute d'un texte inconnu, on envoie l'enfant à l'échec de cette lecture pratiquement à coup sûr. Les adultes devraient en faire l'expérience plus souvent pour s'en rendre compte.

Plusieurs moyens de voir que le texte est compris :

- demander de dessiner la scène
- demander de choisir parmi plusieurs dessins celui qui représente l'histoire ou une partie de l'histoire
- demander de remettre des extraits ou des phrases dans l'ordre ²³
- demander de répondre à des questions
- demander de trouver un titre au paragraphe ou au texte (ou de choisir un titre parmi plusieurs) ²⁴
- demander de choisir un résumé ou une suite parmi plusieurs ²⁵
- chasser les intrus : extrait, titre, mot-clé, commentaire, suite
 - demander quel texte l'enfant choisirait parmi plusieurs pour répondre à un problème
 - demander si on a aimé et pourquoi
 - demander si on le conseillerait à un camarade et demander pour quelles raisons.

23. Voir les exercices proposés par Idéographix

24. Voir la série T du logiciel Elsa

25. Voir la série T du logiciel Elsa

14. CETTE FAÇON D'APPRENDRE À LIRE NE ME PERMET PAS D'AIDER MON ENFANT À LA MAISON. JE N'AI PAS APPRIS AINSI. COMMENT FAIRE ?

Par commodité, nous séparerons les deux situations, apprentissage et pratique, mais il est évident que les conseils donnés valent pour **les deux cas** ²⁶.

Vous apprend à lire

Il s'agit de **développer** sans tarder le **comportement du bon lecteur**.

■ Conseils généraux

Il s'agit avant tout de maintenir et développer l'intérêt pour la lecture : lisez des livres, des documents, des informations à votre enfant.

- Montrez votre propre plaisir ou votre intérêt face aux écrits que vous utilisez.
- Inscrivez votre enfant à la bibliothèque municipale, aidez-le à choisir.
- Offrez-lui des livres.
- Discutez du contenu et du sens des écrits qu'il utilise (y compris pour en faire la critique) : les textes constitués avec une intention pédagogique sont en général sans intérêt - autant ne pas laisser croire à l'enfant que c'est cela la lecture, car c'est ainsi que naît le dégoût. Votre enfant doit être convaincu que la vraie lecture est toujours l'occasion de recevoir une information, ou de passer un moment intéressant.
- Montrez qu'il existe aussi pour vous des lectures difficiles.
- Justifiez toujours les raisons de vos exigences, la nature des objectifs visés.
- Évitez l'attitude scolaire de « contrôle », l'enfant doit sentir que vous l'aidez pour qu'il grandisse et non pour satisfaire des exigences scolaires.
- Limitez la durée de votre intervention et donnez-lui un caractère plaisant.
- Aidez-le à évaluer ses performances, ses progrès.

■ Conseils techniques

Devant une page de lecture scolaire et dès le premier contact ayez deux exigences : **lecture silencieuse & priorité absolue au sens**.

CONCRÈTEMENT, et au tout premier temps de l'apprentissage : même si votre enfant vous sollicite, manifestez votre désintérêt pour le déchiffrement, en revanche, demandez qu'il vous dise de manière naturelle (et non en « ânonnant » ou mot à mot) ce qui est écrit et possède un sens (si maigre soit-il), demandez « *qu'est-ce qu'on dit là ?... C'est juste ?... et là ?.. non, ce n'est pas riri traverse la rue* » mais « *riri traverse la route* ». **Ne lui dites pas** : « *regarde donc, r et ou ça fait...* », mais : « *regarde le dessin, on n'est pas dans une ville mais dans la campagne donc... etc.* ». ATTIREZ TOUJOURS

26. Raymond Millot, Actes de lecture n°16, décembre 1986 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL16/AL16P58.html)

L'ATTENTION SUR LE SENS ET JAMAIS SUR LE [SEUL] MÉCANISME, **résistez** à la pensée : « *pourtant c'est cela que demande la maîtresse* » ou encore « *pourtant, c'est comme cela que j'ai appris* ». Si cela se fait encore, c'est dommage, mais ce n'est pas une raison pour consolider une mauvaise habitude qui est, entre autres causes, à l'origine des difficultés présentes.

Votre enfant utilise la lecture

■ **Premier cas**, c'est un texte qu'il a déjà lu en classe :

- Refusez qu'il vous en fasse la lecture à haute voix, **même si** c'est cela qu'il aura à faire le lendemain (ce type de « préparation » ne vous concerne pas),
- Lisez vous-même silencieusement le texte, discutez sans complaisance de son intérêt, ayez des échanges sincères avec vos enfants. C'est le travail sur **le sens toujours primordial**.

Vous pouvez alors passer aux exercices qui sont de deux types :

a) Exercice d'identification et de recherche rapide :

- « *Montre-moi très vite le passage où l'on parle du projet du fermier... montre-moi les mots qui décrivent les qualités de la fermière... le nom des fruits qu'elle ramasse... dis-le moi, non, ne le déchiffre pas, je te le dis : c'est myrtille... regarde bien ce mot, ferme les yeux... maintenant écris-le de mémoire.* »

Cet exercice permet, en obligeant à un balayage du texte dans tous les sens, une « préparation » réellement utile parce que développant des comportements essentiels.

b) Exercices d'anticipation ou de déduction :

Le principe : on cache un mot que l'enfant doit retrouver grâce au contexte. « *... avec ses myrtilles elle va faire des ---; sa --- fille les adore* ». Cet exercice fait uniquement **appel au sens** et doit être proposé systématiquement. Voici un procédé commode : fixez un papier transparent sur le texte à l'aide de trombones, crayonnez les mots que vous avez décidé de cacher. Quand l'enfant a bien compris l'exercice, on peut sur un paragraphe entier obturer un mot sur cinq.

Selon l'attitude de votre enfant, son état de fatigue, alternez les deux exercices ou faites faire les deux chaque jour en veillant à **la rapidité** d'exécution, en lui apportant toutes les **aides** nécessaires et en **limitant** ce travail dans le temps (« *sa journée de travail* » est déjà beaucoup trop longue selon les médecins compétents).

■ **Deuxième cas** : le texte à préparer est inconnu de l'enfant.

- Avant toute chose lisez-le vous même. Silencieusement
- Révélez à l'enfant de quoi il s'agit (très bref résumé).
- Levez les difficultés prévisibles : « *sais-tu une autre façon de dire entendre; tu verras dans le texte, on utilise le mot percevoir* », « *il y a un moment où ce n'est pas facile de comprendre : en fait, le jeune homme rêve...* ».
- La lecture, silencieuse, peut commencer. Mais l'enfant doit pouvoir à tout moment demander une aide (un mot qu'il « *ne sait pas lire* » et que vous lui dites sans solliciter de déchiffrement mais en vérifiant que le sens est connu ou une explication.
- Après cette lecture, qui ne doit pas s'éterniser, échangez vos impressions sur le contenu du texte, revenez sur les mots qui ont posé problème pour en renforcer la compréhension, obtenir la mémorisation.
- Vous pouvez alors appliquer à ce texte les exercices décrits dans le point précédent.

■ **Troisième cas** : vous désirez aider votre enfant indépendamment de la demande scolaire. Prenez un texte inconnu (en variant la nature : roman, article de presse, prospectus...). Choisissez quelques passages où le ou les premiers mots d'une ligne peuvent être anticipés grâce à la lecture de la fin de la ligne qui précède. Faites lire cette ligne en cachant celle qui suit (en aidant éventuellement cette lecture). Demandez à l'enfant de formuler une ou des hypothèses sur ce qui suit. Aidez-le si nécessaire en montrant le ou les mots qui permettent de les formuler. Discutez... Montrez la suite, discutez de ce que l'auteur aurait pu mettre à la place (synonyme, autre idée...). Il s'agit d'une démarche essentielle que le bon lecteur exerce en permanence et qu'il convient d'adopter en étant conscient de son fonctionnement.

15. MA PETITE NIÈCE, QUI EST DANS UNE AUTRE ÉCOLE, A PU LIRE UNE PAGE DE SON CAHIER APRÈS UN TRIMESTRE DE CP : MON FILS NE SAIT PAS FAIRE ÇA. QUAND EST-CE QU'IL LIRA TOUT SEUL ?

D'abord on pourrait dire, que la petite nièce n'a pas forcément le même rythme d'apprentissage que son cousin, et

même éventuellement que sa sœur, et que ce n'est pas le mois de septembre de la rentrée au CP qui va le déterminer. Tous les enfants n'apprennent pas à marcher en même temps (et apprendre à marcher, c'est plus complexe que, comme on l'a chanté, de mettre un pied devant l'autre et de recommencer). Pour autant la petite nièce qui a appris à marcher à 11 mois sera-t-elle meilleure marcheuse à 3 ans que son cousin qui a fait ses premiers pas à 15 mois ?

La petite nièce a sans doute pu déchiffrer une page de son cahier. De là à dire qu'elle commence à lire, et à lire toute seule, il y a un grand pas.

Les méthodes alphabétiques ne mettent pas les enfants en face de textes écrits, c'est-à-dire en face de textes qui ont été écrits parce que l'oral était impuissant à rendre compte du message, qui ont une fonction particulière que seul l'écrit peut porter et qui ont fait l'objet d'un travail d'écriture.

On peut sourire des phrases qui servaient de support à la découverte d'un son et de son écriture dans les premières années du siècle : « *bibi a bobo bibi a bu le lolo* » et plus tard : *georges a un vélo rouge ou papa coupe la tulipe...* On peut avoir maintenant avoir un rire un peu amer en regardant les mêmes types de phrases qui ne sont « écrites », plus exactement produites, que pour faire émerger la correspondance entre les lettres et les sons.

Donc la petite nièce est exercée à déchiffrer des mots de phrases très simples qui seront introuvables dans tout texte écrit. Sera-t-elle bien armée pour affronter des textes documentaires, des fictions, avec des phrases souvent complexes, un vocabulaire spécifique, souvent avec des mots inconnus ?

16. LES ENFANTS NE CONNAISSENT PAS TOUS LES MOTS D'UN LIVRE. COMMENT FAIRE DEVANT LES MOTS INCONNUS ? ON EST BIEN OBLIGÉ DE LES PRONONCER...

La prononciation peut être trouvée par l'enfant et être exacte sans que cela garantisse qu'il en saisit le sens ; de la même manière qu'on peut aisément prononcer un mot latin, un mot italien ou un mot allemand quand on en connaît les règles de prononciation. On peut lire un texte dans ces langues en mettant le ton et en faisant illusion de lecture.

C'est plus difficile pour le français, encore plus pour l'anglais, qui n'ont pas de règles de correspondances strictes entre les sons et les lettres qui leur correspondent.

Une anecdote révélatrice...

J'étais en CM2. La maîtresse nous demandait de lire un livre tous les quinze jours. Nous allions au fond de la classe le choisir dans une armoire vitrée. Ils étaient recouverts de papier kraft, munis d'une étiquette au dos où elle avait calligraphié le titre de sa plus belle écriture de pleins et de déliés. Interdit de les prendre et de regarder les éventuelles illustrations à l'intérieur qui auraient pu donner une idée du contenu.

J'en prends un. Le lis.

C'était une histoire où il était question de bateaux, d'hommes noirs et de « rume ». Enfin, de « rhum », mot, concept et breuvage que je ne connaissais pas, absent qu'il était de l'univers familial. Et dans ma tête, au fil de la lecture, c'est [rume] qui résonnait.

Mes parents, lors d'une réunion de famille, n'eurent pas meilleure idée que de me demander, bon élève que j'étais, de répéter le résumé que j'avais intérieurement préparé pour le lendemain lundi devant toute la classe.

Et que je me répandais en « rume » par-ci et en « rume » par-là. De sourires interloqués en regard entendus, les choses dégénérent en un éclat de rire général.

C'est la première fois de ma vie où j'ai physiquement senti le rouge me monter aux joues, puis les larmes aux yeux, puis la honte et enfin la colère, contre moi-même de ne pas savoir moi qui savais tout, contre ces adultes humiliants dont aucun ne s'était enquis au cours de ma lecture de quoi il retournait dans ce livre et qui auraient pu me permettre d'éviter cet épisode lamentable et surtout, qui auraient pu me permettre de comprendre ce livre auquel je n'avais, finalement, rien compris.

*« À quel moment [l'enfant] cessera-t-il d'avoir besoin d'une aide extérieure pour comprendre le sens d'un mot nouveau ? Les mots nouveaux ne se comprennent jamais tout seuls et leur signification se cerne progressivement dans des contextes successifs, souvent précisés par les tiers. Les mots se comprennent grâce aux autres mots, aux autres gens. Être capable de prononcer un mot inconnu ne rend en aucune manière autonome devant un texte. L'autonomie passe par un tout autre savoir qui provient de traitements internes sur le message et non de traduction vers un autre système (phonologique) ».*²⁷

*« C'est seulement la voie directe qui donne de l'autonomie par rapport aux mots inconnus. Sans elle, la compréhension de l'écrit reste dépendante de celle de l'oral ».*²⁸

27. Lire au cycle 2, d'une recherche à l'autre, Les Actes de Lecture n°64 décembre 1998 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL64/txt-dosp46.html)

28. Jean Foucambert, Le spectre de la globale, Les Actes de Lecture n°80, décembre 2002 (<http://www.lecture.org/productions/revue/AL/AL80/page28.PDF>)

En effet, si au cycle 2, l'enfant rencontre à l'écrit de nombreux mots qu'il possède également dans son bagage oral, lorsqu'il arrive au cycle 3 et surtout au collège, il se trouve confronté à de nombreux mots qu'il n'entend pas fréquem-

ment, voire jamais, et dont il ne se sert pas. Déchiffrer un mot ne l'aide en rien à comprendre le sens de ce mot ou de la phrase. Pour ce faire, il faut qu'il ait été habitué à cerner les indices sémantiques de natures différentes : type d'écrit, type d'attente induite, contexte sémantique du paragraphe, syntaxe immédiate, présence d'un radical, etc.

Une autre anecdote : la prononciation correcte de tous les mots ainsi que la connaissance de chacun d'eux ne garantit pas la compréhension.

Un jour, à la maison, alors que je lisais un article de journal, une petite voix de cinq ans et demi me demande par dessus mon épaule :

- Papa, c'est quoi ce mot-là ?
- C'est « broie ». Broyer, ça veut dire casser, mettre en petits morceaux.
- Ben, ça veut dire quoi « La Maison Blanche broie du noir » ?

29. Yvonne Chenouf, *Les Actes de Lecture* n°61, mars 1998 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL61/AL61P18.html)

Pour approfondir, lire « *À la recherche des sens de deux mots inconnus ou juste pressentis : sentinelle et savane* ». ²⁹

17. COMMENT FAIRE AVEC LES ENFANTS QUI N'ONT PAS BÉNÉFICIÉ, OU NE BÉNÉFICIENT PAS D'UN ENVIRONNEMENT CULTUREL PRÉALABLE À L'ENTRÉE À L'ÉCOLE ? (DÉFICIT DE VOCABULAIRE, DE RÉFÉRENCES BIBLIO, ETC.)

L'école maternelle a là un rôle fondamental, fondateur. C'est donc à l'école **d'investir massivement, quotidiennement, de façon réitérée** dans l'acculturation des enfants par un travail rigoureux de rencontres et d'études de textes, par l'utilisation d'une grande variété d'écrits dans des situations le plus proche possible de la réalité de leur utilisation, par le classement de ces écrits en fonction de leur aspect, leur support, leur fonctionnement, leur fonction, etc. Les enfants doivent savoir, par l'utilisation qu'ils en auront fait, nommer les écrits, à quoi ils servent et comment ils fonctionnent.

En même temps, la liaison de l'école avec les familles joue un rôle essentiel : temps d'accueil à la BCD ou reprise des enfants à la BCD, les parents surprenant leur propre enfant dans une activité de lecture et/ou partageant avec lui un moment de lecture, sorties culturelles organisées avec et pour les familles (voir les actions de l'école maternelle

Édouard Vaillant de Marseille, des écoles Jules Vallès de Valence³⁰ et Lorient³¹), circulation des « *carnets de lecteurs* » collectifs dans les familles (Saint-Martory), observation des écrits longs, comme le roman historique³², par des CM2 ; les expériences émaillent les Actes de lecture.

30. *Des parents lecteurs pour former des enfants lecteurs*, *Les Actes de Lecture* n°72, décembre 2000 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL72/page76.PDF)

31. *Parents : premiers partenaires de l'école*, *Les Actes de Lecture* n°82, juin 2003 (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL82/page85.PDF)

32. *Les Actes de Lecture* n°99, septembre 2007

18. POUR CEUX QUI NE SONT PAS AIDÉS À LA MAISON ET QUI SONT EN DIFFICULTÉ, EST-CE QUE CE N'EST PAS MIEUX DE LES ENCOURAGER À SE DÉBROUILLER EN DÉCHIFFRANT POUR QUE DANS LA VIE ILS COMPRENNENT LE MINIMUM ? EST-CE QUE CE N'EST PAS MIEUX QUE RIEN ?

D'abord, qu'est-ce que « le minimum » et que signifie « comprendre le minimum » ?

Serait-on sur une pédagogie à deux vitesses ? Avec des exigences particulières pour les élèves qui vont bien et des exigences au rabais pour ceux qui vont moins bien ?

Persévérer sur l'apprentissage du déchiffrement, c'est condamner d'office ces enfants à ne jamais accéder à la voie directe qui seule permet le traitement de l'écrit. C'est une manière de se résigner à accepter que l'école joue pleinement son rôle dans la reproduction sociale. Raison de plus, pour ces enfants en « difficultés », de les outiller avec les bons outils, même si apparemment, il leur faut peut-être un peu plus de temps que certains autres enfants.

19. INTÉRÊT ET ENJEU DE LA VOIE DIRECTE PAR RAPPORT À LA VOIE INDIRECTE ?

Comment répondre en quelques mots, alors que l'ensemble de ce dossier se veut une réponse ?

Quelques axes :

■ On lit dans les programmes 2002, repris en 2007 : « *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 compré-*

bension en soulageant la mémoire d'une part, en permettant une prise d'information plus sûre et plus complète de l'autre. »³³.

Lorsqu'un lecteur utilise la voie directe, un « mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement »³⁴.

Il est donc clair pour tout le monde qu'elle est la voie utilisée par un bon lecteur. Alors pourquoi ne pas l'enseigner sans passer par la voie indirecte ?

■ Le texte des programmes préconise d'utiliser les deux voies, voir d'automatiser la reconnaissance des mots découverts par la voie indirecte pour les appréhender ensuite par la voie directe. Or, les opérations intellectuelles qui sous-tendent l'une et l'autre voie sont complètement différentes, l'une (l'indirecte) entravant même l'autre. Comment est-il possible de les associer ?

Le prélèvement de l'information est différent dans les deux cas :

- on enseigne à l'enfant qui apprend à lire par la voie indirecte que l'objectif premier est de prononcer les mots et que c'est au travers de la forme orale obtenue qu'il pourra comprendre le texte.

- le prélèvement de l'information par la voie directe s'effectue en fonction des attentes du lecteur qui connaît les règles du fonctionnement graphique de l'écrit, repère immédiatement la fonction de chaque élément (titre, début, phrase, ponctuation, etc.), y compris les indices graphiques inaudibles qui, pour lui, font sens. La redondance des indices visuels aide le lecteur : « **Séparées, elles sont trempées pour devenir très dures. Polies et piquantes !** »³⁵ Dans cette phrase, les indices visuels sont au nombre de 7 (ées, elles, ées, es, es, es, mais aussi, l'apposition qui place « Séparées » en liaison avec le mot qui suit grâce à la virgule), alors que les indices sonores sont deux (elles, piquantes). On mesure ici le rôle de l'orthographe dans l'apprentissage de la voie directe, que l'on appelle d'ailleurs aussi une voie orthographique.

Les adultes pour qui « tout est son » occultent ces éléments ou les considèrent comme des apprentissages séparés alors qu'ils constituent des points d'appui. (Combien de manuels ont tardé à laisser les majuscules dans les textes pour enfant, combien de manuels, même aujourd'hui, proposent comme support de lecture des non-textes ?)

■ Et, de fait, l'orthographe dont il est question n'a rien à voir avec le transcodage alphabétique, dont tout le monde s'accorde à dire qu'en français les irrégularités sont telles, qu'il ne peut suffire à garantir la mémorisation. Les mots sont donc mémorisés à la fois dans leur apparence graphique et dans leur fonction sémantique, qu'il s'agisse du mot « mer » ou du mot « et » découvert dans le rôle que l'on construit grâce à une liste du type de celle de l'encadré joint (et que l'on ne peut donc confondre avec la forme sonore inductrice d'erreur « est »).

Il est d'ailleurs très gênant d'encourager, comme le font les programmes, les élèves à fournir des propositions « phonétiquement plausibles » des mots dont ils ignorent l'orthographe. On les détourne de l'exigence d'écrire correctement chaque mot parce que chaque mot a une valeur sémantique propre.

■ Apprendre à lire de l'écrit comme on incite à apprendre une autre langue (donc sans traduire), c'est apprendre à chercher l'ensemble de ses repères dans cet espace de l'écrit. Il y a longtemps maintenant que les maîtres nageurs et professeurs d'éducation physique ont compris que le milieu aquatique avait des propriétés spécifiques par rapport au corps humain qui doit au moment de l'apprentissage découvrir d'autres repères, d'autres modes respiratoires et d'autres modes de propulsion. Et ils ont compris aussi qu'il fallait placer l'élève dans la situation authentique et complexe, avec l'aide des autres, certes. Il en va de même pour l'écrit. Les opérations intellectuelles adéquates ne peuvent se construire que dans l'espace de l'écrit, sans détournement.

33. B.O. Hors série n°1 du 14 février 2002

34. id.

35. Comment c'est fabriqué, Nathan, Mégascopie

Flonflon et Musette
Le loup et la mésange
Puce et Lézard
Renard et Renard
MOI et RIEN
Siam et Mais

des éclairs et des grêlons
les toits et les cheminées
avec pelle et râteau
son jardin et sa chambre
des galettes et un petit pot de beurre
Papa et maman
Le père Noël et ses rennes

saine et suave
affectueuse et propre
intelligente et en bonne santé
maigre et gris
un grand et gros légume

Le père Noël se releva et tira le
cadeau du sac
L'appareil décolla et s'enfonça
dans la nuit
la Jeep dérapa et emboutit un arbre
Le père Noël gravit la pente et
redescendit de l'autre côté
il voit et il entend
la mésange chante et se balance
il s'arrêtait et il chantait

Et chaque jour Papa Tigre observait
son Léo pour voir s'il avait fait des
progrès.
Et la petite fille cria : « Maman ! »
Et il mourut.
Et la mésange se déchaîne à coups
de bec
Et il se leva.
Et toi, es-tu un loup ?
Et Charlotte, pendant ce temps ?
Et si nous en profitions pour dîner ?
Et la baignoire, elle était de quelle
couleur ?