

Paris, le 3 janvier 2006

*Le Ministre*

## Apprendre à lire

A l'école maternelle, l'enfant a commencé à s'approprier le patrimoine de la langue française. En parlant et en découvrant le monde de l'écrit, il s'est chaque jour nourri de mots nouveaux. Par l'attention patiente de sa maîtresse ou de son maître, il a compris que ces mots se composaient de sons. Il a commencé aussi à saisir que, par des lettres que l'on voit et qui se répètent, on peut porter sur le papier la trace d'un son que l'on entend. Il a même commencé à dire le son en voyant le signe.

Guidé avec méthode, il s'est approché de la frontière de la lecture.

C'est sur cette lisière d'un savoir nouveau que l'élève arrive au cours préparatoire où, en quelques mois, il va vraiment apprendre à lire.

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.**

L'identification des mots n'a rien à voir avec une devinette et son apprentissage se construit progressivement.

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. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire. La syllabe est un point d'appui essentiel : savoir segmenter la parole en unités, retrouver les syllabes qui constituent un énoncé sont des premiers pas vers la prise de conscience des sons élémentaires de la langue.

Au cours du CP, à l'oral et à l'écrit, un entraînement systématique à la relation entre lettres et sons doit donc être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification. Pour cela, la copie et la dictée de syllabes puis de mots seront des exercices nécessaires : la conquête du code doit associer lecture et écriture.

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.**

**Déchiffrer les mots dans l'ordre constitue un savoir-faire indispensable, mais ne suffit pas : le but de la lecture est d'accéder au sens précis des mots, puis des phrases, puis des textes et non pas seulement au bruit des mots.** Il est donc indispensable d'amener l'élève à maîtriser la langue de l'écrit, différente de celle qu'il entend et pratique à l'oral. Il lui faudra comprendre l'importance de l'orthographe des mots (orthographe d'usage, premiers éléments de l'orthographe grammaticale) ainsi que de l'organisation grammaticale de la phrase et des textes qui met en scène le sens.

**Il devra passer rapidement d'une lecture mot par mot à la lecture de phrases et de textes. Par la familiarisation avec des livres adaptés à son âge, l'élève étendra sa culture et donnera plein sens à la lecture par laquelle il apprendra à accéder au savoir de manière autonome.**

L'apprentissage de la lecture passe donc par des étapes et suppose de la méthode, de la rigueur, mais aussi du temps : ainsi, lire et écrire effectivement deux à trois heures par jour comme le recommandent les programmes, apprendre quotidiennement un ou deux mots nouveaux, seront d'un grand profit.

A la fin du CP, tous les élèves doivent avoir acquis les techniques du déchiffrage et les automatismes qui permettent la lecture autonome et le plaisir de lire. La généralisation de l'évaluation au début du CE1, que je viens de décider à la demande de nombreux maîtres, a pour objectif d'analyser les difficultés techniques qui persisteraient à ce niveau afin de mettre immédiatement en place des programmes personnalisés de réussite éducative : tous leurs bénéficiaires doivent être réellement lecteurs à la fin de l'année de CE1.

Apprendre la lecture à un enfant est l'affaire des maîtres et des maîtresses : je veux leur exprimer ici toute ma confiance. Pour remplir cette mission essentielle, ils ont droit à la meilleure formation. Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs des IUFM, sont donc les premiers responsables de la mise en œuvre de ce texte qui sera complété par des instructions plus détaillées : j'attends qu'ils apportent tout leur soutien aux jeunes enseignants, mais aussi à des enseignants plus expérimentés, pour que ces orientations se traduisent concrètement dans les classes. La formation initiale, comme la formation continue, devront consacrer aux apprentissages premiers de la lecture un temps significatif.

Ainsi, l'école se donnera tous les moyens pour que tous les élèves réussissent ces premiers pas décisifs dans le monde de la lecture. Pour atteindre ce but, les maîtres et les maîtresses méritent les meilleurs outils : je souhaite que les éditeurs de matériel pédagogique à destination des classes, ainsi que les gestionnaires des dispositifs de formation à distance, contribuent à cet effort de recentrage des apprentissages premiers de la lecture.

Les parents doivent faire confiance aux maîtres dans l'exercice de leur mission : il faut cependant qu'ils soient informés du projet pédagogique qui conduira leur enfant à l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. Je recommande que tous soient régulièrement tenus au courant de la progression suivie et conseillés sur la nature du soutien qu'ils pourraient utilement apporter.

J'ai fait de l'égalité des chances la référence constante de mon action et je suis persuadé que l'égalité des chances, c'est d'abord l'égalité des toutes premières chances. J'attends donc que cette instruction soit mise en œuvre sans délai.

L'enjeu est essentiel pour notre pays.

Je sais pouvoir compter sur l'engagement de chacun. Je remercie les maîtresses et les maîtres de ce qu'ils font et de ce qu'ils feront pour faire acquérir à tous nos élèves ce bagage indispensable qu'est la maîtrise de la lecture, au service de notre patrimoine commun le plus précieux : la langue française.



Gilles de Robien

## QUELQUES RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES

1- Stanislas DEHAENE, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France, Directeur de l'unité INSERM-CEA 562 de "Neuroimagerie Cognitive", Service Hospitalier Frederic Joliot, CEA/DRM/DSV

**« Les travaux internationaux d'imagerie cérébrale de la lecture ont montré que l'apprentissage de la lecture s'accompagne de la spécialisation progressive d'une région bien définie, qui occupe une localisation reproductible chez tous les lecteurs (français, mais aussi anglais, chinois, japonais). Cette région, que l'on appelle la « région de la forme visuelle des mots », se situe dans la région occipito-temporale gauche, c'est-à-dire une partie du système visuel qui sert également à reconnaître les objets ou les visages. La neuroimagerie suggère que, chez le lecteur expert, les neurones de cette région apprennent progressivement à reconnaître des lettres et des fragments de mots. Une lésion de cette région chez l'adulte rend totalement « alexique », c'est-à-dire incapable de lire. Cette région joue donc un rôle indispensable dans la reconnaissance visuelle des mots : elle vient en amont de régions plus complexes qui récupèrent soit le sens, soit la prononciation des mots (Cohen & Dehaene, 2004).**

Que signifient ces résultats pour le débat sur la méthode globale, mixte ou phonologique ? Il faut être prudent car nous ne savons pas encore, par exemple, si cette région apprend mieux ou plus vite par la méthode globale. **Cependant cette région cérébrale paraît ne pas fonctionner par « reconnaissance globale du mot ». Au contraire, elle décompose les mots écrits en éléments simples (les lettres, les graphèmes) avant de pouvoir les identifier (Dehaene et al. 2004, 2005). Elle traite toutes les lettres du mot en parallèle, ce qui, historiquement, est responsable de l'impression de lecture globale (car un mot court est reconnu aussi vite qu'un mot long) (voir pour une discussion historique Larson, 2004). Cette impression d'immédiateté de la lecture est une illusion – la lecture repose en fait sur tout un réseau complexe de neurones, localisés dans cette région cérébrale, qui fonctionnent très rapidement, de façon automatique et même subliminale, mais qui décomposent bien le mot en lettres et graphèmes. La forme globale du mot ne semble guère jouer de rôle dans la réponse de cette aire cérébrale, dans la mesure où celle-ci répond aussi bien à des mots en minuscules qu'en MAJUSCULES et même en forme MiXtE (qui détruit toute « forme globale ») (Dehaene et al., 200 ; Polk & Farah, 2002).**

Il n'existe pas, à ma connaissance, de résultats d'imagerie qui montreraient que cette région cérébrale se met en place mieux ou plus vite par la méthode phonologique que par la méthode globale. **Cependant, de nombreuses recherches en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation convergent pour suggérer que l'apprentissage est plus rapide lorsque l'on porte l'attention de l'enfant sur le niveau des graphèmes (qui est codé dans cette région) et sur les correspondances graphèmes-phonèmes (NIHCD, 2000 ; Rayner et al, 2001). Par ailleurs, nous savons que des méthodes phonologiques parviennent à restaurer une activation de cette région et de l'ensemble du réseau cérébral de la lecture chez les enfants dyslexiques (Temple et al 2003 ; Shaywitz et al 2004).** »

**Quelques références aux travaux du laboratoire du Pr Dehaene :**

Une revue des résultats de neuroimagerie de la lecture, très accessible, en français :

[Stanislas Dehaene](#). **Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle: la lecture**. In Jean-Pierre Changeux (Ed.), *Gènes et Culture*, pages 187--199. Odile Jacob, Paris, 2003. [\[PDF\]](#)

**2- Liliane SPRENGER-CHAROLLES (Psycholinguiste, directrice de recherche au CNRS, laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant, Université René Descartes-Paris 5)**

Pour toutes précisions : <http://www.vjf.cnrs.fr> :

« Dans le cadre d'études longitudinales, nous avons évalué le développement des procédures de lecture et d'écriture en nous appuyant sur différentes tâches (lecture à haute voix et silencieuse, écriture sous dictée, différentes mesures (précision et temps de réponse, nature des erreurs) et différents facteurs (effets de régularité, de complexité graphémique et syllabique, effets de fréquence, de lexicalité, d'analogie et de pseudohomophonie).

Ces études ont permis de relever que, **au début de l'acquisition de la lecture, les enfants français utilisent essentiellement une procédure analytique, par médiation phonologique** (Sprenger-Charolles, Siegel & Béchennec, 1998; Sprenger-Charolles, Siegel & Bonnet, 1998 ; Sprenger-Charolles, Siegel, Béchennec & Serniclaes, 2003) **et non des stratégies globales, de type logographique** (Sprenger-Charolles & Bonnet, 1996). »

[...]

« Une analyse linguistique du système d'écriture de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol, accompagnée de l'examen des recherches sur l'apprentissage de la lecture chez des natifs de ces quatre langues, a permis de mettre en relief le fait que **la rapidité de cet apprentissage dépend de la transparence des relations grapho-phonémiques** (Sprenger-Charolles, 1997 ; 2003). »

Dans « Apprentissage de la lecture et dyslexie. L'apport des sciences cognitives ( [www.coridys.asso.fr](http://www.coridys.asso.fr) ) :

« La compréhension d'un texte, finalité de la lecture, dépend à la fois du niveau de compréhension orale et de la maîtrise de mécanismes spécifiques à la lecture. Pour imaginer ce que sont ces mécanismes, on peut prendre l'exemple de la musique. **Il ne vient à l'idée de personne de dire que celui qui s'avère incapable de "lire" une partition a des difficultés de compréhension de la musique ; il est évident que ce qui lui fait défaut c'est la maîtrise des mécanismes qui permettent au musicien expert d'associer automatiquement dans sa tête une petite suite de notes écrites à un bout de mélodie. Il en va de même pour la lecture. En effet, un enfant intelligent ne peut comprendre un texte écrit que s'il a automatisé les mécanismes qui permettent d'identifier les mots écrits. Il est difficile d'admettre qu'une activité aussi subtile que la lecture fasse d'abord appel à des automatismes ! C'est pourtant le cas, et ce sont justement ces "automatismes" qui ne se mettent pas bien en place chez les dyslexiques. »**

[...]

« L'explication de la réussite et de l'échec de l'apprentissage de la lecture peut être due au fait que les bases neuronales permettant de traiter le langage écrit se sont mises en place, dans l'histoire de l'humanité comme dans celle du petit d'homme, après celles utilisées pour traiter le langage oral. Il n'est donc pas surprenant que **l'enfant s'appuie d'abord sur ce qu'il connaît - son langage oral - pour apprendre à lire, ce d'autant plus que le recours au décodage est peu coûteux pour la mémoire : il suffit en effet de mémoriser un nombre limité d'associations régulières entre graphèmes et phonèmes, plus quelques exceptions, pour lire. »**

Dans « 20 minutes » du 25 octobre 2004 :

« Pour simplifier, dans les méthodes globales on demande aux enfants de mémoriser des mots par cœur en ne s'appuyant que sur un code visuel, sur la forme globale du mot. Dans les méthodes analytiques, en revanche, ils décodent les lettres et les traduisent en sons : c'est le traditionnel b. a.- ba. Ce qu'a clairement montré la recherche depuis une vingtaine d'années, c'est **que les enfants qui décryptent le mieux au départ apprennent plus vite et mieux ensuite. Toutes les études ont prouvé que le décodage est la condition sine qua non de l'apprentissage de la lecture. Aux Etats- Unis et en Grande- Bretagne, les directives sont**

désormais très claires : il faut passer par une méthode qui part du décodage et non du visuel pour apprendre à lire »

**3- Johannes ZIEGLER, chargé de recherches, laboratoire de Psychologie Cognitive dirigé par Jonathan GRAINGER, CNRS-Université d'Aix Marseille : Développement, dysfonctionnement et bases neurales de la lecture.**

**« Nous savons aujourd'hui que la phonologie (forme sonore des mots) est au cœur de l'apprentissage de la lecture (Ziegler & Goswami, 2005). Bien avant de savoir lire, l'enfant connaît la forme phonologique et la signification d'un grand nombre de mots. Pour apprendre à lire, il lui suffit de comprendre et d'appliquer le principe alphabétique, qui veut que le même graphème se prononce souvent de la même façon (le graphème OU se prononce /u/). Grâce à une démarche analytique, l'enfant peut exploiter la régularité entre graphie et phonie pour décoder des mots qu'il a déjà entendus mais jamais lus auparavant. En fournissant un mécanisme d'auto-apprentissage, le décodage phonologique est donc primordial pour l'apprentissage de la lecture dans toutes les langues alphabétiques (Ziegler & Goswami, 2005). Les recherches ont montré que la mise en place d'une procédure grapho-phonologique est un élément essentiel pour le développement du lexique orthographique et pour une lecture rapide et efficace (Share, 2005). Autrement dit, la maîtrise du décodage est le sine qua non de l'apprentissage de la lecture. Les bons décodeurs précoces (âge 5-6) sont en effet ceux qui progressent le mieux, et le plus vite. Les facteurs qui sous-tendent le décodage phonologique sont les meilleurs prédicteurs de la lecture : la connaissance des lettres, la connaissance du nom des lettres, la conscience phonologique et le vocabulaire. Par ailleurs, nous savons également que la plupart des enfants dyslexiques ont des déficits phonologiques qui empêchent la mise en place de cette procédure élémentaire qui lie les lettres à leurs sons.**

*En ce qui concerne les méthodes de lecture, je ne peux que réitérer les propos de ma collègue Liliane Sprenger-Charolles. En effet, dans un travail publié chez Dunod en 2003, elle présente une synthèse qui passe en revue une quarantaine de recherches anglo-saxonnes dans lesquelles les effets d'une méthode «phonique» ont été comparés à ceux d'une méthode «globale». Il ressort de ce travail qu'un enseignement systématique et précoce du décodage phonologique aide plus efficacement les élèves qu'un enseignement global. Cela se manifeste sur toutes les mesures : lecture de mots, compréhension de textes. De plus, lorsque cette méthode est introduite tardivement, son impact est plus faible. Enfin, la méthode phonique est particulièrement bénéfique pour les enfants de milieux socio-économiques défavorisés, pour ceux à risque pour l'apprentissage de lecture et pour les enfants dyslexiques. »*

## Références

**Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005).** Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29

NB : U. Goswami (University of Cambridge) est la référence au Royaume Uni sur l'apprentissage de la lecture. Ses travaux sont directement exploités dans le rapport de Jim Rose *Independent Review Of The Teaching Of Early Reading* (décembre 2005) au Ministre britannique de l'Education. **(Voir dossier Etranger).**

**4- Alain BENTOLILA (Professeur de linguistique à l'université de Paris V-René Descartes)**

**Le Figaro du 14/12/05 :**

**« Contrairement à ce que l'on a seriné aux instituteurs pendant trente ans, ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder. La responsabilité de l'école maternelle est ainsi essentielle ; dès la petite section, elle doit avec patience et obstination s'attacher à nourrir le stock lexical des enfants, à travailler sur le sens des mots en contexte et hors contexte. C'est là que se gagne la bataille future de la lecture et non pas dans une approche anticipée, souvent globale, de la lecture qui risque de conduire certains enfants à une impasse. »**

**<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/TFL.asp>: Site « TFL » (Avec Jean-Emile GOMBERT) :**

**« La capacité à identifier les mots est complexe et se met en place très lentement. Selon la plupart des spécialistes, elle se réalise selon plusieurs modes. Au cours de ses premiers contacts avec les mots, l'enfant en distingue quelques-uns par leur longueur, leur allure générale, leur silhouette. Cette phase, dénommée "logographique", limitée par les aptitudes de la mémoire et des critères de distinction insuffisants, laisse place à une démarche plus productive : la phase " alphabétique " .**

**Au cours de celle-ci l'enfant assimile, de façon progressive, les rapports entre la langue écrite qu'il découvre et la langue orale qu'il connaît déjà. Afin de permettre l'acquisition des processus de codage puis la maîtrise du code, l'enseignant aide l'enfant à comprendre que les mots prononcés peuvent être segmentés en syllabes et en phonèmes, que les mots écrits sont composés de graphèmes et de lettres toutes utiles, et enfin qu'il existe un système de correspondances écrit – oral. En fait, la compréhension de la relation qui unit unités de l'écrit et sons de la langue, appelée principe alphabétique, est le véritable moteur de l'entrée dans l'identification des mots. Certes, la complexité des relations entre lettres et sons est, en français, source de difficultés, particulièrement pour les enfants d'origine linguistique différente. Mais derrière cette complexité bien réelle, existe une régularité des règles de correspondances grapho-phonémiques.**

**Au seuil de la lecture, l'enfant dispose d'un lexique mental, qu'il va enrichir sans cesse, dans lequel chaque mot est associé à une combinaison particulière de sons. Il lui faut faire correspondre l'assemblage des lettres qu'il voit sur la page à l'assemblage de sons qu'il entend pour identifier le mot écrit. Mais cette capacité dépend évidemment de la richesse de ce lexique mental. Bien sûr, si le lexique mental est trop pauvre l'élève ne pourra pas avoir accès au mot et à son sens, tout simplement parce que, à l'oral, il ne le connaît pas. Ceci dit, sans cette capacité, il serait aussi en échec ou en dépendance devant chaque mot perçu pour la première fois.**

**L'assemblage grapho-phonémique mécaniste n'est pas une fin en soi. Le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève de se constituer progressivement un dictionnaire mental dans lequel l'orthographe de chaque mot écrit sera reliée au sens qui lui correspond. Mieux on fera découvrir les liens complexes mais réguliers qui existent entre les mots écrits et les mots oraux, mieux on entraînera l'élève à automatiser le passage des uns aux autres, et plus on lui donnera de chances d'accéder directement et rapidement au sens des mots à partir de la seule reconnaissance de leur forme orthographique. »**

**5- Franck RAMUS (Chargé de recherches au CNRS au Laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique (EHESS/ENS/CNRS); également associé à l'Institute of cognitive neuroscience, University College London)**

**<http://onl.inrp.fr> : Les journées de l'ONL, Les troubles de l'apprentissage de la lecture :**

**« Il est possible d'imaginer une action efficace en ce qui concerne les méthodes d'enseignement de la lecture. En effet, la méthode globale est censée avoir disparu depuis 30 ans, mais la méthode mixte qui l'a remplacée est très souvent appliquée suivant des principes d'inspiration « globale », accordant peu ou pas d'importance à l'apprentissage**

**systematique des correspondances graphèmes-phonèmes. Or il a été démontré à maintes reprises de façon empirique que cet apprentissage systématique, dès le premier cours, facilite grandement l'accès du plus grand nombre à la lecture »**

<http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm> Lecture en débat :

*« Il y a un aussi un large consensus parmi les scientifiques sur le fait que l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques doit démarrer dès le premier jour du CP. L'idée selon laquelle il serait nuisible à l'enfant de commencer immédiatement à les apprendre n'a aucune base scientifique. Il s'agit simplement d'une croyance, basée sur une certaine philosophie de l'apprentissage, qui reste assez répandue en France il me semble, mais qui n'a pas démontré de validité empirique. En fait les données empiriques montrent plutôt le contraire : l'efficacité de l'enseignement grapho-phonémique est d'autant plus grande qu'elle démarre tôt. » (14/12/05)*

[...]

*« Le National Reading Panel [aux Etats-Unis] a effectué une méta-analyse de 38 études expérimentales remplissant des critères méthodologiques précis permettant de quantifier l'efficacité des différentes méthodes. Après des analyses statistiques sur l'ensemble de ces études ils ont notamment conclu :*

- 1) l'enseignement phonique systématique est plus efficace que l'enseignement phonique non systématique ou absent ;*
- 2) l'enseignement phonique est plus efficace lorsqu'il démarre tôt (GSM ou CP) que lorsqu'il démarre après l'apprentissage de la lecture (CE1) ;*
- 3) l'enseignement phonique systématique est également supérieur à l'enseignement non phonique sur des mesures de compréhension en lecture ;*
- 4) l'enseignement phonique systématique est d'autant plus efficace que l'enfant est à risque de difficultés d'apprentissage de la lecture, soit du fait de faiblesses en langage oral, soit du fait d'un milieu socioculturel défavorisé.*

*Dans ses recommandations le NRP conclue aussi que si la phonique doit être présente dès le début de l'enseignement de la lecture, elle ne doit pas être seule ; ce n'est qu'une composante parmi bien d'autres qui sont tout aussi nécessaires. Simplement il n'y a pas lieu de la retarder par rapport aux autres composantes. Evidemment il s'agit là d'études étrangères, et si la science ne s'arrête pas à nos frontières, elle a du mal à franchir celles de l'éducation nationale. »*

**6- Michel FAYOL**, LAPSCO/CNRS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand et **Jean Emile GOMBERT**, Département de Psychologie, Université de Rennes 2

### **L'apprentissage de la lecture et de l'écriture (1999)**

In J.A. Rondal et E. Espéret (Eds.), Manuel de Psychologie de l'enfant (pp. 565-594). Bruxelles : Mardaga.

*« La découverte guidée du principe alphabétique conduit à une procédure de mise en correspondance systématique des lettres et des sons : la médiation phonologique. Cet appariement réussit dans un grand nombre de cas, notamment lorsque les mots sont réguliers, c'est-à-dire lorsqu'ils s'écrivent comme ils se prononcent et inversement. Cet effet, dit de régularité, a été observé en lecture à haute voix comme en lecture silencieuse (Doctor & Coltheart, 1980, Seidenberg, Waters, Barnes & Tanenhaus, 1984 ; Waters, Seidenberg & Bruck 1984), et cela quelle que soit la méthode d'instruction utilisée (Harris & Coltheart, 1986). **Le recours à la médiation phonologique constituerait donc une étape indispensable à l'apprentissage de la lecture. »***

**7- Jean-Marc BRAIBANT**, Assistant au Département des Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain

François-Marie GERARD Directeur adjoint du Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF), professeur à l'École Normale Catholique du Brabant Wallon

Savoir lire : une question de méthodes ?

*Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 1996 : 7-45 :

« En Belgique francophone, différentes études indiquent que les acquisitions scolaires des élèves varient fortement en fonction de l'école (ou de la classe) dans laquelle ils sont scolarisés. **L'analyse des performances en lecture de 450 élèves scolarisés en deuxième primaire dans 25 classes appartenant à 12 écoles de l'agglomération bruxelloise confirme, en première analyse, l'ampleur de ce phénomène. L'examen des facteurs susceptibles d'expliquer la variabilité des résultats indique que le niveau d'acquisition en lecture dépend principalement de la méthode utilisée pour apprendre à lire aux enfants. Au milieu de la deuxième primaire, une pédagogie fonctionnelle de la lecture s'avère moins efficace qu'une méthode d'apprentissage centrée sur le décodage. Les différences se manifestent clairement tant au niveau des performances moyennes, qu'en termes du nombre d'élèves présentant un retard de lecture et qu'en ce qui concerne l'hétérogénéité des résultats au sein de la classe. »**

8- José MORAIS professeur à la faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation, de l'Université Libre de Bruxelles

Site « TFL » <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/TFL.asp> :

« Les chercheurs concernés par les problèmes de l'apprentissage de la lecture se sont attachés à vérifier si l'enfant pouvait parvenir, sans aucune espèce d'instruction orientée, à associer des phonèmes aux lettres. Toutes les expériences, et elles ont été nombreuses, ont produit des résultats négatifs. **Pour prendre conscience du fait que les lettres correspondent à des phonèmes, il faut attirer l'attention de l'enfant, d'une manière ou d'une autre, à la fois sur cette correspondance et sur la possibilité de segmenter les syllabes en phonèmes.** Ainsi, il est compréhensible que l'un des problèmes les plus traités dans la recherche cognitive sur l'apprentissage de la lecture ait été celui des relations entre le développement de l'habileté de segmentation phonémique de la parole (la « conscience phonémique ») et l'apprentissage de la lecture. La presque totalité des auteurs s'accorde à penser qu'une relation interactive existe entre ces deux termes. **La conscience phonémique apparaît lorsqu'on apprend à lire dans un système alphabétique, et son développement contribue de manière cruciale à l'habileté à reconnaître les mots écrits. »**

Journal Le Soir : jeudi 5 septembre 2002 :

« Comment apprend-on à lire ? Une inspection superficielle pourrait faire croire qu'on peut apprendre à lire de beaucoup de manières différentes. Derrière l'hétérogénéité des parcours individuels, il y a cependant une contrainte générale. **La première acquisition qui mène à une lecture efficace est la découverte par l'enfant (nécessairement aidé par le maître ou n'importe qui pouvant prêter cette aide) de ce que nous appelons le principe alphabétique, à savoir, que les graphèmes (les lettres ou certains groupes de lettres de l'alphabet, comme « ch » dans « chat ») représentent des unités appelées des phonèmes.** La raison pour laquelle il n'est pas facile de faire cette découverte cruciale tient au fait que le phonème n'est pas un son. Le nom de la lettre B est « bé ». Nous pouvons dire « be » et essayer de réduire la durée de la voyelle, mais cela reste toujours une syllabe. En d'autres termes, la lettre B représente une unité abstraite, puisqu'elle n'est pas réalisable physiquement, unité qui est commune à « ba », « bi », « bo », etc. La découverte du phonème est récente dans l'histoire de l'humanité et chaque enfant qui apprend à lire dans le cadre d'une écriture alphabétique doit le redécouvrir. Autrement il ne lira jamais de manière habile. Bien entendu, l'enfant qui a juste compris le principe alphabétique, en général sur la base de quelques lettres, et qui est devenu capable d'intégrer les phonèmes successifs (par exemple, «



*b » + « a » + « c » sera lu comme « bac »), ne sera pas capable de lire plus que quelques mots. **Afin de lire de manière autonome, il doit, ensuite, acquérir aussi le code orthographique de sa langue, c'est-à-dire l'ensemble des correspondances graphème-phonème (pertinentes pour la lecture) et phonème-graphème (pertinentes pour l'écriture).** Même après cette acquisition, le chemin vers la lecture habile reste long, car il faut encore « bâtir » des unités plus larges que le graphème telles que la syllabe, automatiser le décodage et constituer un lexique orthographique dans lequel les mots sont représentés indépendamment de leur forme physique, majuscule, minuscule... Mais la solidité des premières acquisitions et l'exercice constant de la lecture et de l'écriture sont déterminants. »*

## RAPPORT AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Observatoire national de la lecture et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2005)

### L'apprentissage de la lecture au Primaire

(extraits)

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

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

#### **L'identification automatisée des mots.**

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

#### **L'apprentissage de la compréhension.**

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

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

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

## QUELQUES RÉFÉRENCES COMPLÉMENTAIRES

**Observatoire National de la Lecture : Nouveaux regards sur la lecture.** (2004, C.N.D.P. / Savoir Livre, diffusion Hachette). <http://onl.inrp.fr/ONL>

**Observatoire national de la lecture et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale** (2005) : *L'apprentissage de la lecture au Primaire*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

**Sprenger-Charolles, L.** and P. Cole (2003). *Lecture et dyslexie : Approche cognitive*. Paris, Dunod.

**Morais, J.** (1994). *L'art de lire*. Paris, Odile Jacob.

**Ferrand, L.** (2001). *Cognition et Lecture. Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles : DeBoeck Université.

**Gaonac'h, D. et Fayol, M.** (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette

**Goswami, U., & Bryant, P.** (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.

**National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000).** Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read (00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubskey.cfm?from=nrp>

## L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE A L'ETRANGER

### 1- DES REFORMES EN COURS :

#### 1- Au Royaume-Uni

**La ministre Ruth Kelly, a annoncé, début décembre 2005, que la seule méthode acceptée à partir de septembre 2006 et pour les élèves de 5 ans (première année du primaire), sera exclusivement la méthode syllabique pure.** Cette méthode consiste à découper le mot en lettres et permet à l'enfant de reconstituer le son, puis de découvrir le mot. Il s'agit donc bien de mettre en avant le décodage avant le sens du mot (ex : street : s-t-r-e-e-t).

Sont donc abandonnées toutes les autres méthodes dont :

- Phonic analytic (qui est une semi-globale) et découpe le mot en syllabes. (street : str-eet)
- Whole word : qui fait découvrir l'histoire, les phrases, puis les mots dans leur contexte avec l'aide d'images.

Suite au rapport de Jim Rose, ancien inspecteur de l'OFSTED (Office for Standard in Education) chargé de l'évaluation des compétences des élèves, le gouvernement anglais abandonne la *National Literacy Strategy* qui avait été mis en place en 1997, pour remédier à une situation difficile. En effet, 20% des enfants de 11 ans n'étaient pas vraiment capables de lire ou d'écrire. Un rapport de la commission pour l'éducation de la Chambre des Communes, recommandant une méthode « phonique synthétique », a précédé la décision.

Le gouvernement britannique avait instauré son plan, National Literacy Strategy, dès son arrivée au pouvoir en 1997.

Ce plan d'encadrement des enseignants s'est traduit par une augmentation du taux d'élèves capables de lire à l'âge de 11 ans (67% en 1997, 83% en 2004). C'est ainsi que fut définie la méthode 'Searchlight' qui permet à l'enfant d'utiliser plusieurs techniques à sa disposition pour décoder et comprendre ce qu'il lit. Selon ces principes, l'enfant peut utiliser le contexte, les images, les lettres ou toute autre information lui permettant de lire un texte. L'amélioration est sans doute liée au fait que la lecture soit devenue une entité à part entière du curriculum et non plus intégrée dans d'autres enseignements comme auparavant.

**Le rapport de Jim Rose fait apparaître que malgré tous ces efforts, près de 20% des enfants sont encore en difficulté. Des différences de performances entre les garçons et les filles à l'avantage de ces dernières, des problèmes d'illettrisme concentrés dans les milieux socioculturels défavorisés et dans les groupes sociaux dont la langue principale n'est pas l'anglais restent très présents. Il préconise donc un retour à la méthode syllabique (phonic synthetic)**

## 2- Les Etats-Unis

Site du National Reading Panel : <http://www.nationalreadingpanel.org>

**En 1997, le Congrès des Etats-Unis a demandé** au National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), en relation avec le ministère de l'Education **de réunir un panel national afin d'examiner l'efficacité des différentes méthodes de lecture utilisées à l'école.**

Pendant deux ans (1998-1999), le *National Reading Panel* conduisit une recherche sur les connaissances actuelles en matière d'enseignement de la lecture et enquêta sur les différentes pratiques à travers le pays.

Au moment de cette étude conduite par le National Reading Panel les Etats-Unis ont connu, depuis les années 60 une évolution similaire à celle de la France : les méthodes idéovisuelles ("whole word" surnommées "look-say") avaient largement cédé la place à des méthodes intégratives ("whole language"), qui enseignent le code mais de manière non systématique (semblable donc aux méthodes semi-globales utilisées en France).

**Les méthodes de lecture ont été comparées en fonction de la systématisme ou de l'absence de l'approche phonique. L'analyse a notamment montré que les méthodes "systématiques" sont supérieures non seulement aux méthodes idéovisuelles (whole word) mais aussi aux méthodes semi-globales (whole language)**

### Extraits du rapport :

*« Les résultats de l'étude furent impressionnants. **Par dessus tout, les conclusions furent qu'entraîner les enfants à manipuler les sons au sein des mots était hautement efficace, dans une grande variété de situation d'enseignement et une grande variété d'élèves de niveau et d'âge différent.** Apprendre aux élèves à appréhender les sons et les phonèmes favorise l'apprentissage de lecture plus efficacement que les méthodes qui ignorent cette pratique.*

*Principalement, les expérimentations conduisirent à la conclusion que les progrès des élèves en lecture et en orthographe étaient liés à un enseignement phonique systématique.*

*Cela se vérifia au travers de multiples expériences dont les conclusions furent convergentes. Tandis que ces pratiques d'enseignement phonique avaient des effets sur la capacité de lecture et la maîtrise de l'orthographe des élèves, elles n'ont influencé en rien les résultats aux évaluations en mathématiques. Cela prouve que l'effet de nouveauté pédagogique n'a pas influencé l'ensemble des résultats : les conséquences positives se sont limitées au domaine étudié.*

*De plus, les effets de cette approche furent durables, au delà de la phase de formation spécifique. Les enfants d'aptitudes différentes accrurent leurs compétences en déchiffrement, en lecture et en orthographe comme un effet de leur entraînement par la méthode phonique. Cependant la méthode ne fut pas efficace pour accroître les compétences en orthographe chez les mauvais lecteurs. »*

Aujourd'hui, le programme *Aucun enfant laissé au bord du chemin* (No Child Left Behind Act), voté en 2002 par le Congrès des Etats-Unis préconise la méthode phono-synthétique pour apprendre à lire.

### 3- L'Australie

#### National Inquiry into the Teaching of Literacy, Decembre 2005

Bien que les derniers indicateurs de l'OCDE sur les acquisitions des élèves placent l'Australie en position favorable parmi les autres nations, le gouvernement se préoccupe de la minorité qui continue à avoir des difficultés face aux acquisitions fondamentales. D'où cette étude conduite au cours de l'année 2005 sur l'enseignement de la lecture, à la fois regard sur les acquis de la recherche particulièrement ceux concernant les élèves en difficulté, et enquête nationale sur les pratiques.

*« En dépit du manque de preuves de son efficacité la domination du constructivisme (en tant que théorie de la connaissance) a eu une influence sur la formation des maîtres et sur les pratiques pédagogiques induites. Cependant, il est évident que **les approches constructivistes de l'enseignement, incluant les méthodes globales, ne sont pas en faveur des élèves qui manifestent des difficultés d'apprentissage, en particulier de ceux qui ont des difficultés à apprendre à lire.***

*Pour les apprentissages premiers de la lecture, les conclusions de nombreuses recherches nationales et internationales indiquent de manière constante, qu'un enseignement fondé sur une approche phonologique apporte la meilleure efficacité pour le démarrage et pour l'approfondissement des apprentissages de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et de la compréhension, que ne le font les méthodes qui ne conduisent pas à un enseignement phonique systématique ou qui ignorent cette pratique.*

***Tous les témoignages indiquent que les élèves sont assurés de la meilleure réussite quand les enseignants intègrent explicitement dans leurs pratiques les éléments suivants : conscience des phonèmes, travail sur les son, entraînement à la lecture courante, apprentissage du vocabulaire, travail sur la compréhension. »***

## 2- DES PRATIQUES ACTUELLES :

### 1- Allemagne

Une méthode syllabique est majoritairement utilisée (Länder de l'Est et Bavière surtout), parfois une méthode mixte. Les établissements scolaires et les enseignants bénéficient cependant d'une grande autonomie dans un contexte fortement décentralisé.

L'approche orale et communicative de la lecture liée aux situations vécues par les élèves domine : cette méthode dite « naturelle » est probablement la caractéristique la plus répandue pour les premiers apprentissages sur tout le territoire allemand.

### 2- Finlande

La Finlande possède une population pratiquant soit le suédois (20 %), soit le finnois (80 %). L'éducation est du ressort des communes.

**L'enseignement de la lecture est purement syllabique.**

Les enfants entrent en année préparatoire à 6 ans et commencent leurs études, y compris l'apprentissage de la lecture à 7 ans : ce système est encore proche du système soviétique qui a fait ses preuves.

**Selon l'enquête PISA sur les connaissances et compétences des enfants de 15 ans, la FINLANDE est première dans tous les domaines testés y compris la lecture.**

(La France, en lecture, arrive, selon les "items" à la 12 ou 22<sup>ème</sup> place. Il faut noter que moins de 1% de la population finlandaise est d'origine étrangère.)

### 3- Italie

**La presse italienne a consacré des articles à l'annonce faite en France de l'abandon de la « méthode globale » au profit de la « méthode syllabique », ainsi que les nouvelles directives en matière d'apprentissage de la lecture.**

Une méthode mixte est généralement appliquée dans les écoles italiennes, dès la maternelle, en l'absence de directives ministérielles liées à l'autonomie scolaire qui confère à l'enseignant un choix qu'il fait en fonction des élèves. Les préoccupations pédagogiques en Italie sont bien plus liées à la compréhension du texte qu'à la lecture.

Les experts italiens en matière de pédagogie s'accordent à dire que la méthode globale favorise les meilleurs élèves et pénalise les autres.

Selon l'ancien ministre de l'Education, Tullio De Mauro, un élève sur quatre ne sait ni lire ni écrire correctement à la sortie du collège.

### 4- Suisse (romande)

L'éducation est du strict ressort des cantons. Celui de Genève a été choisi comme exemple, sachant que les autorités cantonales se concertent pour la définition des programmes et des méthodes pédagogiques.

L'enfant entre à l'école élémentaire à 6 ans. **La méthode d'apprentissage de la lecture est, pour l'essentiel, syllabique.** On demandera cependant ensuite et progressivement à l'élève de mémoriser « en bloc » les mots les plus fréquents. La lecture simple est acquise après 4 ans, la lecture plus complexe (mêmes sons avec différentes orthographe, même orthographe pour différents sons) vient ensuite.