

Jérôme Riou

ENSEIGNER LA LECTURE

Lecture, écriture, compréhension

RETZ

editions-retz.com



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

© RETZ, 2023
ISBN : 978-2-7256-4356-4
Dépôt légal : septembre 2023
Code éditeur : 171990

Sommaire

Introduction	5
CHAPITRE 1 Éléments de contexte	10
Les différentes composantes de l'enseignement de la lecture	10
Que retenir des débats sur l'enseignement de la lecture ?	14
CHAPITRE 2 Planifier l'enseignement des correspondances graphophonémiques (CGP)	19
La vitesse d'enseignement des CGP	20
L'ordre d'enseignement des CGP	23
Quelle entrée choisir pour étudier les correspondances graphophonémiques ?	28
CHAPITRE 3 Choisir des écrits pour enseigner la lecture	31
L'identification des mots écrits	31
La déchiffrabilité des écrits, un indicateur du niveau de difficulté de lecture	34
Quelle place faut-il accorder à l'étude de la morphologie ?	38
CHAPITRE 4 Enseigner la compréhension en lecture	43
Qu'est-ce que comprendre un texte ?	43
L'acculturation à l'écrit	46
Conduire des séances de lecture collective	48
CHAPITRE 5 Les tâches d'écriture et leurs effets sur les progrès des élèves	54
Les différentes tâches d'écriture au cours préparatoire	54
La dictée	57
Produire des écrits, tisser des liens avec les activités de compréhension	61

CHAPITRE 6 Le temps d'enseignement	65
Les effets du temps d'enseignement	65
Une proposition d'emploi du temps pour enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire	67
CHAPITRE 7 Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture	73
Synthèse et conclusion	79
Annexe	83
Glossaire	86
Bibliographie	87

INTRODUCTION

Dans nos sociétés contemporaines, la maîtrise de l'écrit est indispensable. La lecture permet d'élargir le champ de ses propres connaissances, d'adopter une posture réflexive, de ressentir et de partager des émotions. L'écriture offre la possibilité de délivrer des messages, d'inscrire des idées ou un discours dans la durée. En substance, l'écrit est omniprésent. Ainsi, le monde a progressivement vu naître la notion de littératie, définie par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE¹, 2000) comme une « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

La première rencontre avec l'écrit s'effectue dès les toutes premières années de l'enfance, habituellement dans la famille, au cours de lectures partagées d'albums de littérature de jeunesse, de documentaires, de magazines ou tout simplement dans la vie quotidienne, avec les emballages de produits alimentaires. Elle se poursuit à l'école maternelle où les élèves découvrent les fonctions de l'écrit, apprennent à comprendre le langage écrit et à en produire. Ils s'entraînent à identifier des sons à l'oral, à nommer des lettres, à les tracer. Ils établissent quelques relations entre ces lettres et les sons qu'elles produisent, enrichissent leur vocabulaire, écoutent des histoires et les racontent à leur tour en formulant des phrases avec leurs propres mots. À l'école élémentaire, ils s'engagent sur le chemin de l'autonomie. Ils étudient de manière systématique les relations entre les lettres et les sons et approfondissent leurs

1. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

connaissances sur le fonctionnement du système orthographique du français. Ils lisent et produisent des écrits de plus en plus longs qui mobilisent un lexique et une syntaxe toujours plus riches et diversifiés. Ainsi, leurs apprentissages s'inscrivent dans un continuum de pratiques.

Pourtant, l'entrée au cours préparatoire est parfois vécue comme une rupture par les élèves et leur famille. Cette rupture est bien réelle mais relève davantage de changements d'ordre affectif et pédagogique que d'une discontinuité du contenu d'enseignement lui-même. En effet, le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire se traduit par quelques transformations notables. Les salles de classe ne disposent généralement pas d'espaces dédiées aux jeux symboliques ou à la pratique artistique. Il n'y a pas de coin dinette, de coin garage, de plans inclinés servant de supports aux activités de peinture ou de tables destinées au modelage de la pâte à sel et de la terre glaise. Par ailleurs, les enseignants, enjoins de suivre le programme scolaire, adoptent des pratiques pédagogiques différentes de l'école maternelle. Très souvent, ils délaissent les ateliers consistant à enseigner successivement le même contenu à de petits groupes d'élèves, considérés comme chronophages, au profit de la résolution de tâches collectives engageant simultanément l'activité de tous. Ainsi, le rythme d'apprentissage et l'attention réclamée aux élèves sont plus soutenus. Afin de faciliter le passage de la petite à la grande école, certaines classes de cours préparatoire deviennent flexibles et permettent aux élèves de choisir leur espace et leur position de travail (assis, debout), parfois la modalité de résolution de la tâche (seul, en binôme, en groupe). D'autres conservent au moins transitoirement le fonctionnement de l'école maternelle, notamment le travail en ateliers.

Depuis plus d'un siècle, la question de l'enseignement de la lecture et de l'écriture est au cœur des préoccupations du monde éducatif et nourrit de vives controverses. Elle demeure une problématique contemporaine continuant d'animer une partie des

échanges scientifiques et médiatiques sur l'école. Ainsi, elle s'invite dans les discussions de parents d'élèves soucieux de la réussite scolaire et sociale de leurs enfants. Les vieilles querelles refont régulièrement surface, opposant sans cesse la méthode syllabique à la méthode globale, et niant le plus souvent la réalité des pratiques de classe. Les définitions de ces deux méthodes sont parfois évasives ou simplifiées pour en accentuer les forces ou les faiblesses. En réalité, les débats actuels portent essentiellement sur deux composantes de l'enseignement de la lecture : la compréhension écrite et les relations entre les lettres et les sons. Ils minorent notamment le rôle de l'écriture. Or, les enseignants font écrire leurs élèves et ont besoin d'inscrire leurs pratiques dans un ensemble structuré et cohérent qui intègre cette dimension. Pour les y aider, il est indispensable de dépasser les controverses scientifiques, sans en négliger la portée didactique, et de s'intéresser à leurs véritables préoccupations.

L'une des principales difficultés des enseignants de cours préparatoire est de proposer des activités de lecture et d'écriture qui, à la fois, développent l'autonomie des élèves et s'inscrivent dans le prolongement de celles de l'école maternelle. En effet, ils ont face à eux des élèves qui comprennent le langage écrit lorsqu'il est oralisé par l'adulte mais ne peuvent le lire seuls, des élèves qui formulent du langage écrit à l'attention de l'adulte mais ne peuvent le transcrire seuls. Ces rapports des élèves à l'écrit et la nécessité de les rendre autonomes contraignent les enseignants à réviser leurs exigences à la baisse en ciblant soigneusement les activités qu'ils dispensent. Il s'agit en quelque sorte de déléguer progressivement aux élèves des tâches qui, à l'école maternelle, incombaient à l'enseignant. Une autre de leur difficulté est d'évaluer les effets de leurs pratiques sur les apprentissages. D'une part, les activités scolaires n'ont pas toutes été validées scientifiquement, d'autre part, il ne suffit pas d'additionner les résultats de recherche pour concevoir une bonne pratique. Le travail des enseignants consiste donc à planifier les activités de lecture et d'écriture en fonction de leur

contribution, avérée ou non, à l'acquisition du langage écrit. Pour cela, ils ont besoin d'identifier clairement la nature de ces activités et les tâches qu'elles induisent pour l'élève.

Cet ouvrage, découpé en sept chapitres, s'intéresse à la planification du travail enseignant, envisagée sous forme de progressions et de répartition de durées d'enseignement, et à la mise en œuvre de scénarios didactiques. Il s'appuie sur les résultats de recherche les plus récents sur l'efficacité des pratiques de classe.

Le **premier chapitre** de l'ouvrage s'attache à décrire les différentes composantes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et les liens qui les unissent. Il interroge le dissensus scientifique qui subsiste à propos de la place et du rôle qu'il faut attribuer à l'étude du code alphabétique et à la compréhension.

Le **deuxième chapitre** aborde la question de la planification de l'étude des correspondances entre les lettres et les sons à travers les notions de vitesse, d'ordre et de présentation de ces correspondances.

Le **troisième chapitre** s'intéresse à la déchiffrabilité des supports d'enseignement de la lecture qui dépend notamment de la capacité des élèves à identifier les mots écrits.

Le **quatrième chapitre** présente les enjeux de la compréhension écrite, à la fois sous l'angle des connaissances nécessaires à la conduite de ce type d'activité et de l'importance d'acculturer les élèves à l'écrit. Il relate, à travers un exemple de séance de lecture collective conduite par une enseignante expérimentée, la difficulté de concilier des activités de déchiffrage et de compréhension écrite lors des premières semaines d'école élémentaire.

Le **cinquième chapitre** dresse la liste des différents types de tâches d'écriture et s'intéresse aux effets de leur enseignement sur les apprentissages des élèves.

Le **sixième chapitre** porte plus spécifiquement sur les durées d'enseignement et aboutit à une proposition d'emploi du temps organisée autour de sept ensembles de tâches.

Enfin, le **septième chapitre** analyse les méthodes de lecture comme un matériau composite dont il est difficile d'évaluer les effets sur les pratiques d'enseignement et, plus encore, sur les progrès des élèves.

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

LES DIFFÉRENTES COMPOSANTES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Le cours préparatoire est considéré comme l'année de l'apprentissage de la lecture. Dans les faits, cet apprentissage débute bien avant et se poursuit bien après. À l'école maternelle déjà, les élèves s'exercent à discriminer des sons contenus dans les mots, le /a/ de « lapin » par exemple, à comprendre des textes lus par l'adulte, à écrire leur prénom ou celui de leurs camarades. Plus tard, au cours élémentaire première année, ils approfondissent l'étude des relations que les lettres entretiennent avec les sons, lisent des textes de plus en plus riches sur le plan lexical et syntaxique, produisent des écrits en s'inspirant de ceux des auteurs de littérature de jeunesse. Néanmoins, l'institution confère au cours préparatoire une spécificité en demandant aux enseignants de former des lecteurs autonomes. À la fin de l'année scolaire, les élèves doivent pratiquer des lectures variées leur permettant de relever des informations, sélectionner des ouvrages, suivre des consignes ou tout simplement lire pour le plaisir (MEN, 2022). Ils doivent également « *parvenir à un déchiffrage aisé et à une automatisation de l'identification des mots* » (MEN, 2020, p. 12). Toutefois, la plupart du temps, cette autonomie est relative dans la mesure où les élèves ne peuvent lire et comprendre que de courts écrits adaptés à leur niveau de connaissance.

Parmi les acquisitions nécessaires au développement de l'autonomie de lecture, **l'identification des mots écrits** est indispensable. Elle permet d'accéder au sens du texte. Cette identification s'opère selon deux voies, l'une consistant à reconnaître les mots déjà stockés en mémoire, l'autre à déchiffrer ceux qui n'ont jamais

été rencontrés ou trop peu pour avoir été mémorisés. La reconnaissance des mots est rapide mais elle peut être partielle et donc parfois trompeuse, notamment chez les lecteurs débutants qui s'appuient seulement sur une partie de leurs caractéristiques linguistiques (les premières lettres, des consonnes géminées²) ou typographiques (des jambages supérieurs ou inférieurs³) pour les identifier. Le **déchiffrage** est beaucoup plus lent. Il consiste à rechercher dans les mots écrits des unités linguistiques connues telles que des lettres, des groupes de lettres, des syllabes, des rimes, et à les mettre en correspondance avec des sons. Dans les classes, les enseignants procèdent parfois à un déchiffrage systématique afin de rendre cette procédure publique. Ils proposent alors une décomposition des mots en graphèmes, les plus petites unités de l'écrit, et les associent avec leurs correspondants sonores, les phonèmes. Le déchiffrage du mot « savon », par exemple, consiste à repérer les graphèmes « s », « a », « v » et « on » et à les associer à leurs correspondants phonémiques /s/, /a/, /v/ et /ɔ̃/ afin de prononcer /savɔ̃/. Cette procédure nécessite parfois une segmentation des mots écrits en syllabes afin de simplifier la tâche des élèves. De façon générale, la conduite d'activités de déchiffrage implique d'enseigner le plus précocement possible les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, en d'autres termes **le code alphabétique**. Toutefois, certaines syllabes sont complexes et des analogies avec des rimes ou des mots connus s'avèrent parfois utiles. Pour l'identification du mot « belle », par exemple, le repérage du pronom « elle » est une aide précieuse.

Comme nous venons de le voir, le code alphabétique est mobilisé pour résoudre certaines tâches de lecture, en particulier au début de l'apprentissage. Il est également mobilisé lors de la

2. Consonnes successives phonétiquement identiques, les deux « p » du verbe « apporter » par exemple.

3. Jambage supérieur : partie supérieure d'une lettre minuscule qui s'élève au-dessus de l'œil. Jambage inférieur : partie inférieure d'une lettre minuscule qui descend sous la ligne de pied.

résolution de certaines tâches d'écriture, plus précisément d'**encodage**. L'encodage consiste à produire de l'écrit à l'aide d'un code, autrement dit à transcrire une chaîne sonore que l'on a soi-même imaginée ou qui est dictée par autrui. Concrètement, il s'agit d'écrire un mot, une phrase, un texte en choisissant les phonogrammes appropriés et en veillant à ne pas oublier d'éventuelles lettres muettes. C'est l'exercice inverse de celui de la lecture. Pour lire, il faut décoder, déchiffrer à l'aide d'un code. Pour écrire, il faut encoder, « chiffrer » à l'aide de ce code. La lecture et l'écriture reposent sur des règles orthographiques communes, elles sont donc complémentaires et s'enrichissent mutuellement.

Mais **la production d'écrits** ne se cantonne pas à l'usage du code alphabétique, autrement dit à la transcription mécanique d'une chaîne sonore, et à l'application de règles nécessitant de faire apparaître des marques sémantiques inaudibles, telles que le « t » de « petit » ou le « s » de « chemins » au pluriel. L'écrit véhicule du sens, il possède avant tout une fonction de communication et de conservation des données. Afin de mobiliser ces fonctions dans le cadre scolaire, il est par exemple possible de demander aux élèves d'inventer un récit ou de rédiger la notice de fabrication d'un objet technique. Dans ce cas, ce n'est pas seulement l'encodage qui est en jeu, c'est aussi la structure générale de l'écrit, le système de temps, le lexique et la syntaxe. C'est également la cohérence textuelle d'ensemble à travers l'usage de substituts, de connecteurs, de marques d'énonciation. Pour produire un récit ou une notice de fabrication, il faut en connaître les caractéristiques, ce qui suppose d'en avoir déjà lu ou entendu. Au début de l'école élémentaire, la tâche des élèves est le plus souvent allégée. Elle consiste à produire la fin gardée secrète d'un récit, à faire intervenir un personnage supplémentaire dans l'histoire, à introduire un nouvel événement bouleversant l'équilibre établi ou à remplacer des mots directement dans le texte pour en modifier partiellement le sens. Par ailleurs, le travail de compréhension en lecture est le plus souvent un préalable à l'écriture. Ainsi, les élèves qui produisent des écrits s'inspirent des auteurs, empruntent leurs

expressions, leurs tournures syntaxiques et leurs procédés linguistiques. La production de variations et les divers emprunts les libèrent d'une partie du processus de conception. Dans cette perspective, il convient de leur proposer des lectures riches et variées afin qu'ils construisent de solides représentations des différents types d'écrits qu'ils sont susceptibles de produire à leur tour.

Par ailleurs, il est indispensable d'enseigner **la compréhension en lecture** et de permettre aux élèves de bâtir une véritable culture de l'écrit, celle-ci reposant notamment sur l'accessibilité aux livres, les opportunités de lire, la qualité et la diversité des lectures. Au cours préparatoire, les récits tiennent une place essentielle. La compréhension de ces récits dépend des connaissances lexicales du lecteur, de ses capacités à identifier les mots écrits, à produire les inférences nécessaires pour remplir les blancs du texte, à retenir et agréger les informations essentielles pour se représenter la situation. En outre, le lecteur doit pouvoir s'autoréguler, autrement dit contrôler son activité de lecture. La constitution d'inventaires variés, par exemple d'albums de littérature de jeunesse produits par un même auteur, abordant une thématique commune ou dans lesquels se pratique la transfictionnalité, autrement dit la mise en scène de personnages issus d'autres œuvres, contribue à une meilleure compréhension en lecture. Ce type d'inventaires révèle des pratiques qui dépassent l'œuvre elle-même, permettant ainsi aux élèves de mieux appréhender ce qu'est la littérature.

En résumé, l'enseignement de la lecture et de l'écriture s'organise principalement autour de **l'identification et la production de mots écrits, la production de textes, la compréhension de texte et l'acculturation**⁴ (Goigoux, 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2006).

4. L'acculturation correspond au travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (Goigoux, 2004). Les maîtres parlent de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur (Devanne, 1992).