

I. LA MAÎTRISE DE L'IDENTIFICATION DES MOTS

I.1 Les principes fondateurs

La distinction entre les mots de la langue française fait appel à deux principes complémentaires : le principe alphabétique et le principe orthographique. L'identification précise et fluide des mots impose que l'on maîtrise deux modèles, chacun contribuant, avec une logique différente, à distinguer efficacement les mots entre eux.

Durant les premiers mois du CP, on fait découvrir aux élèves un modèle alphabétique fondé sur la correspondance entre un graphème et un phonème. En bref on leur montre que lorsqu'ils voient (et reconnaissent) la lettre « r » c'est toujours le son /R/ qui est convoqué ; mais aussi que lorsqu'ils voient la lettre « g », si elle est suivie d'un « e » ou d'un « i », le son /J/ lui correspond à coup sûr. Ils en ont donc conclu -conclusion provisoire !- que la correspondance graphème/phonème (directe ou sous condition) est toujours prévisible pour peu qu'on en ait appris les règles.

Mais... la fréquentation de mots de plus en plus nombreux, et surtout l'écriture de ces mots font découvrir aux élèves que cette prévisibilité n'est pas toujours au rendez-vous. Ainsi s'apercevront-ils que certains mots comportent des lettres (le plus souvent finales) qui ne se prononcent pas (BOUE, BOUT...) et que, d'autre part, les mêmes sons peuvent être transcrits par des graphies différentes, souvent peu ou non prévisibles (RENNE, REINE, ENFANT...). A leurs yeux étonnés et non à leurs oreilles, émerge ainsi progressivement la dimension orthographique de l'écriture.

On devra alors veiller à ce que son explicitation nécessaire ne contredise ni n'efface le modèle alphabétique ; au contraire, on dévoilera aux élèves la complémentarité des deux modèles qui visent la même finalité : *écarter tout danger de confusion des mots entre eux*. Le modèle alphabétique associe graphèmes et phonèmes pour construire des combinaisons écrites qui sont parfois le calque des combinaisons orales (LAVABO). Le modèle orthographique ordonnance les lettres pour composer l'originalité orthographique des mots, fournissant à l'œil du lecteur des indices purement graphiques (POINT/POING ; ENCRE/ANCRE). La voie orthographique affranchit la lecture de la nécessité absolue de l'oralisation, invitant ainsi le lecteur à aller vers la lecture silencieuse.

Dans la démarche d'identification des mots, **déchiffrage graphophonologique et reconnaissance orthographique entretiennent donc une synergie qui veille à une distinction efficace des mots**. Si la maîtrise du principe alphabétique est bien le socle de l'apprentissage et son automatiser une priorité, les élèves devront complémentarément découvrir la voie orthographique, *les yeux grands-ouverts*. Ils découvriront ainsi que le modèle orthographique apporte au modèle alphabétique une pertinence supplémentaire qui rend la lecture plus précise, plus rapide et moins coûteuse.

I.2 Comment faire découvrir le fonctionnement du principe alphabétique.

Les quatre étapes :

Etape 1. Comprendre que chaque graphème correspond à un phonème particulier : Un graphème est un signe graphique simple (« p », « a ») ou complexe (« ch », « ain »), dont l'existence est attestée par sa liaison singulière avec un phonème. « ph » est un graphème parce qu'il appelle le

phonème /F/ ; « ou » est un graphème parce qu'il est lié au phonème /U/. Cette liaison peut être directe : le graphème « r » correspond à /R/. Ou conditionnée par le contexte : le graphème « c » correspond à /S/, si suivie de « e » ou « i ».

- Chaque graphème sera mémorisé avec soin *visuellement* en le lisant et en l'écrivant puis enregistré *phoniquement* en apprenant sa correspondance avec le phonème qui lui correspond. On prendra soin notamment de bien marquer l'unicité des graphèmes complexes (CH, PH, ON...) qui ne doivent surtout pas être décomposés en lettres. On ira des graphèmes simples vers les graphèmes complexes : « i », « u », « l » d'abord puis « ch » et « ou »...
- Le *rythme de découverte des graphèmes sera suffisamment rapide* pour que les combinaisons soient nombreuses dès le début de l'apprentissage.
- Dès que l'on aura identifié plusieurs graphèmes, on entrainera soigneusement les élèves à maîtriser la *fusion syllabique* : « la », « ra »/ « al », « ar »/ « lala », « rara »/ « ala », « ara »/ « lar », « ral/... en décodage et en encodage.

Etape 2. Découvrir que les graphèmes se combinent pour construire un nombre de plus en plus grand de combinaisons graphophonologiques différentes. Même en limitant les séquences à deux syllabes, le nombre des combinaisons susceptibles d'être construites avec quatre ou cinq graphèmes (dans les règles de prononciation du français) est très important. Les élèves découvrent ainsi *la formidable productivité de la deuxième articulation du langage*.

- Chaque nouveau graphème acquis ajoute ainsi de nouvelles combinaisons à celles précédemment construites. L'important est que l'élève prenne conscience de la formidable *productivité combinatoire* des graphèmes même si on se limite à une ou deux syllabes.
- L'entraînement à la combinatoire se fait dans un souci constant de continuité. On veillera ainsi à *réutiliser 20% des combinaisons* déjà travaillées dans chaque nouvelle séance de travail afin de bien montrer le mode de fabrication des mots.
- On respectera une progression qui respecte le *degré de complexité des combinaisons* CV/CVCV/CVC /CCV....

Etape 3. Comprendre que la langue française sélectionne, parmi l'immense quantité de combinaisons graphophonologiques possibles, certaines qui supportent effectivement les mots de son vocabulaire alors que d'autres sont laissées en l'état de potentialité (table mais pas « tible » ou « touble »...).

- La découverte de chaque nouveau graphème est l'occasion de construire de nouvelles combinaisons de plus en plus nombreuses. Parmi ces combinaisons, on va faire émerger, par l'image mentale qu'elles évoquent et le dessin qu'elles permettent, *les combinaisons graphophonologiques qui nomment un personnage, un objet ou un animal*. On va ainsi les distinguer de celles qui pourraient en nommer mais n'ont pas été « élues » à cette fonction ; ce sont ce que l'on appelle les logatomes (« les laissés pour compte de la combinatoire »). Par exemple, avec les huit graphèmes « p », « b », « l », « ou », « u », « o », « i », « a », on fera construire un nombre impressionnant de combinaisons. Parmi les combinaisons construites

avec les graphèmes, certaines « font mots » et d'autres pas : **POU/PUL/** /LUP/LIP/LOP/**POLI/PAL/PALA/LIPA/PLUI/ PILI/PLI/BAL/...**

- On veillera à ce que l'élève découvre *d'abord des mots transparents dont l'orthographe ne pose aucun problème* : « poli », « pou », « bal »... afin de ne jamais présenter une forme orthographique inexacte d'un mot.

Etape 4. S'entraîner à automatiser le déchiffrage et l'encodage des combinaisons graphophonologiques

- A mesure que le nombre des combinaisons graphophonologiques augmente, on travaillera à améliorer *la fluence de déchiffrage* à partir de listes de syllabes, de logatomes et de mots. Ces activités de fluence doivent devenir systématiques et on pourra faire usage du chronomètre pour juger des progrès.
- Dans la même logique, on entraînera les élèves à *écrire sous dictée* précisément et rapidement des combinaisons de graphèmes : syllabes, logatomes et mots.
- L'entraînement à la précision et à la rapidité du déchiffrage et de l'encodage doit se poursuivre tout au long du cours préparatoire ; les exigences de rapidité et de précision augmenteront afin de développer *l'automatisation du déchiffrage*.

I.3 Faire émerger « en douceur » le principe orthographique :

L'élève constate que l'écriture « pare » certains mots du français de lettres qui n'ont pas de correspondants phoniques mais qui font partie intrinsèque de leur identité orthographique.

- Progressivement on fera apparaître des lettres muettes qu'il aura rencontrées auparavant dans leur correspondance phonique. On explicitera ainsi que *certaines mots comportent des lettres qui ne se prononcent pas* mais qui doivent absolument être écrites : « ra**T** » ; « lila**S** » ; « ru**E** » »ron**D** ».....
- *On montrera à l'élève que les indications orthographiques des mots complètent utilement les correspondances graphophonologiques.* Ces règles d'orthographe, qui pourraient lui apparaître comme totalement arbitraires, permettent en fait de distinguer des mots qui seraient sans cela confondus, mais aussi de marquer le nombre et le genre.
 - *Consonnes muettes finales* : **BOUE/BOUT** ; **BAN/ BANC**, **BALLE/BAL** ; **ROUX/ROUE**, **TA /TAS**, **SANS/SANG**, sont des homophones « sauvés » de la confusion par les marques orthographiques finales.
 - *Graphies différentes* pour le même son : « pin »/« pain » ; « encre »/ « ancre » ; « fard »/ « phare ».
 - Certaines lettres, certes ne se prononcent pas, mais dévoilent l'existence *de familles de mots*, permettant de tracer des filiations de forme et de sens : (pla**T**/plaTeau/ pla**TE**/ ; plom**B**/ plom**B**ier ...)
 - Le genre et le nombre sont portés par des marques parfois muettes mais bien *signifiantes (pluriel/singulier) qui relie entre eux les mots dans la phrase.*

I.4 Reconnaître la composition orthographique des mots : vers la lecture silencieuse

La lecture à haute voix n'est en aucun cas un obstacle à la compréhension d'un texte ; bien au contraire, *elle permet de partager la compréhension d'un texte avec d'autres*. La construction du sens est le but de la lecture silencieuse comme de la lecture à haute voix. Mais lire silencieusement pour soi-même est sans nul doute la façon la plus rapide et la plus économique de lire. Certains élèves n'ont pas eu l'occasion d'assister à des « spectacles de lecture silencieuse ». Pour eux, voir leur enseignant, livre en main souriant et silencieux est une découverte.

On mènera donc les élèves vers ces deux modes de lecture en leur proposant des activités spécifiques et alternées. Ils s'entraîneront à déchiffrer avec autant de fluidité que de précision afin que *le déchiffrage soit automatisé*. Ils *s'entraîneront parallèlement à la reconnaissance orthographique des mots* afin d'accéder à la lecture dite « des yeux » qui proposera une propre démarche pédagogique explicite. *Les trois dimensions de la reconnaissance orthographique des mots :*

1° La maîtrise de l'épellation

Nous avons insisté sur l'absolue nécessité de dévoiler dès le début de l'apprentissage les relations de *chaque graphème* avec le phonème qui lui correspond. L'identité singulière de chaque graphème étant fondée sur son lien avec un phonème particulier. Pendant le temps de l'apprentissage du principe alphabétique, les élèves apprennent donc que l'unité qui compose le mot est donc le graphème et non pas la lettre. Ainsi, les élèves déchiffreront le mot « château » en identifiant dans leur combinaison particulière les **quatre graphèmes** : « **ch** »-« **a** »- « **t** »-« **eau** ». Mais, pour conduire les élèves vers la mémorisation de la composition orthographique d'un mot, c'est la lettre qui devient l'unité de base. Ils doivent donc comprendre que « château » est composé des **sept lettres** suivantes : « **c** »-« **h** »-« **a** »-« **t** »-« **e** »-« **a** »-« **u** ».

Parallèlement aux entraînements oralisés de déchiffrage fluide (mots, phrases et petits textes) qui invitent à *articuler* les graphèmes dans leurs combinaisons, les exercices d'épellation seront conduits afin d'apprendre aux élèves à énoncer la « **carte d'identité orthographique** » des mots. Ces activités d'épellation, effectuées de façon régulière sont essentiels pour leur faire prendre conscience de la composition orthographique des mots et *pouvoir l'ancrer dans leur mémoire*. Au début les élèves épellent en gardant le mot sous les yeux puis le prononcent et enfin le cache pour l'épeler « de mémoire ». On fera varier progressivement la complexité de l'orthographe des mots proposés en commençant par des mots comme « lavabo », « moto » ou « plage » pour passer à des mots à l'orthographe de plus en plus complexe comme « photo », « théâtre », « pharmacie », « chameaux », glaçons, merveilleux, ... La complexité orthographique permettant à l'œil de s'emparer d'indices d'identification partiels plus rapides que le déchiffrage systématique.

2° La représentation mentale de la forme orthographique

Sans négliger les entraînements oralisés de fluence, en mots et en textes, on développera la capacité des élèves de se faire une représentation mentale de la composition orthographique des mots. L'élève devra s'entraîner à fixer dans sa mémoire un assemblage précis et conventionnel de lettres *relié au sens du mot*. Il pourra ainsi progressivement interroger son dictionnaire mental, non plus seulement d'après la composition graphophonologique des mots, mais aussi à partir de leur composition orthographique : *ces deux modes de requête ne s'opposent pas, ils se complètent*.

L'entraînement type est de présenter un mot à un élève, de lui laisser le temps de bien en examiner la composition orthographique ; puis on le fait disparaître et on lui demande de le reconnaître dans une liste de mots. On poursuivra ces exercices de façon régulière en modifiant progressivement les « repères orthographiques ». On observera une progression du plus simple au plus complexe :

- Au début on présentera une liste de mots très différents de celui que l'on a affiché : le mot « pharmacie » devra être reconnu parmi « stylo », « maison », « roue », « rivière », ...
- Puis on imposera une discrimination orthographique de plus en plus fine : mot affiché « poule » et liste avec « boule », « roule », « foule », « poulet »
- Puis on invitera les élèves à appuyer leur reconnaissance orthographique sur des traits morphologiques (dérivation, composition) : mot affiché « opération » et liste ne comportant aucun mot en « TION » ; ou au contraire, mot affiché « boulangerie » et liste avec plusieurs mots terminés par « RIE »
- Puis on fera distinguer des marques telles que genre, nombre, conjugaison...
- Evidemment à mesure que l'on avance, on limitera le temps de façon à inciter le lecteur à prendre des indices partiels.

3° Le rôle affirmé du contexte

Pendant la première phase d'apprentissage consacrée à la découverte du fonctionnement du principe alphabétique, il faut concentrer tous ses efforts sur *une identification strictement fondée sur les correspondances graphophonologique*. Les élèves doivent comprendre qu'identifier les mots n'a rien à voir avec un jeu de devinettes : il ne s'agit pas de supputer, de tâtonner, d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. L'identité d'un mot n'est jamais de l'ordre du "peut-être" ; on peut se tromper ; on peut réussir ; mais dans l'un ou l'autre cas, c'est la maîtrise du code et non l'apport aléatoire du contexte qui conditionne la réussite ou l'échec.

Cependant, autant il est déconseillé d'inciter un élève à s'appuyer sur le contexte pour déchiffrer un mot, autant il est important d'apprendre à utiliser le contexte pour *faciliter la reconnaissance orthographique des mots et en vérifier la pertinence*. L'usage du contexte permet en effet dans la phase de lecture silencieuse à la fois d'anticiper l'identification d'un mot mais aussi de déjouer les pièges. Il convient donc d'apprendre aux élèves à s'en servir avec efficacité. Un lecteur silencieux, parce qu'il gagne en rapidité, s'appuie de plus en plus sur des indices orthographiques partiels (il ne lit pas toutes les lettres du mot). *Il court ainsi beaucoup plus de risques de prendre parfois un mot pour un autre que lorsqu'il oralise systématiquement*. Il est donc important, au moment même où on l'invite à accélérer sa lecture, de lui apprendre à faire un usage pertinent du contexte en lui proposant des activités qui lui apprendront à anticiper la reconnaissance orthographique des mots avec sécurité et aussi à *savoir revenir en arrière lorsque le contexte l'avertit d'une erreur probable qu'il pourra le plus souvent résoudre en ayant le plus souvent recours à l'oralisation graphophonologique*.

On pourra ainsi utilement multiplier les activités qui permettent de mettre en évidence le rôle « facilitateur » du contexte en lecture par la voie directe mais aussi sa capacité de « veille » contre les « faux sens ». Ainsi : « *Papa a construit un (berceau /cerceau) à mon frère qui va naître bientôt.* »