

LES ESSENTIELS SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Cinq idées fausses sur l'apprentissage de la lecture :

- *On apprendrait à lire comme on apprend à parler : sans même s'en rendre compte*

Lorsque l'on observe un bon lecteur en train de lire, son comportement nous paraît aussi naturel que s'il nageait ou s'il faisait du vélo. D'où la déduction -un peu rapide- qu'il suffit de mettre un enfant en situation de lire un **album imagé** pour qu'il découvre, d'hypothèses en déductions, les mécanismes du code écrit et qu'il vienne ainsi à la lecture avec autant de plaisir qu'un « bébé nageur ».

Cette illusion repose en fait sur l'impression que, lorsque l'on sait lire, on maîtrise les mécanismes du code avec une telle dextérité que l'on en oublie son propre parcours - parfois laborieux-d'apprentissage. En fait, il faut des situations de lecture particulièrement délicates pour qu'un lecteur expert ait recours de façon consciente et délibérée aux correspondances graphophonologiques jadis apprises. Ce n'est en effet que lorsqu'il est confronté à un mot peu fréquent, à une tournure inusitée ou archaïque qu'il sera obligé d'interroger syllabe après syllabe la composition du mot et mot après mot l'organisation de la phrase. Ce retour aux sources montre bien d'ailleurs que les premiers apprentissages fondamentaux sont utiles et nécessaires, même si ils doivent céder la place à une lecture silencieuse privilégiant la compréhension.

Cette conception de l'apprentissage de la lecture, que l'on pourrait qualifier de "*romantique*", est donc aussi peu fondée scientifiquement que dangereuse au plan cognitif. Il est important de comprendre qu'une distinction claire existe entre *apprendre* à lire et *savoir* lire : *le comportement du lecteur expert ne saurait fournir directement un modèle pour l'apprenti*. Un bon lecteur aura gagné année après année son droit au silence et à la fluidité parce qu'il aura consenti un labeur régulier et courageux afin de dominer les mécanismes du code écrit.

- *Apprendre à lire ne serait que plaisir*

Dans un monde où la recherche forcenée d'un plaisir vite consommé est devenue un principe de vie ; dans un monde où le droit à « l'euphorie perpétuelle » fait quasiment partie du catalogue des

avantages acquis, pourquoi donc l'apprentissage de la lecture échapperait à cette tendance majeure ? Paradoxalement, à mesure que l'illettrisme s'est fait plus évident en France, s'est installée l'idée que le plaisir devait être consubstantiel de toute démarche d'apprentissage de la lecture. Cette consubstantialité était présentée comme la meilleure garantie du succès de l'apprentissage. A l'opposé, l'obscur labeur était dénoncé comme responsable de l'échec scolaire et de la désaffection des élèves.

L'idée d'apprendre sans souffrir exagérément et sans s'ennuyer prodigieusement n'est certes pas sans intérêt ; mais faire du plaisir la condition sine qua non de toute démarche d'apprentissage est au minimum exagérée et parfois dangereuse. On constate en effet que l'affirmation du primat du plaisir a produit au cours de ces trente dernières années des effets extrêmement pervers et a induit des pratiques pédagogiques qui, loin de lutter contre l'échec scolaire, ont eu plutôt tendance à l'aggraver. Un apprentissage réussi est le résultat d'un parcours sur lequel les insuffisances et les erreurs soigneusement analysées auront été le moteur du dépassement. Un parcours dont aura été bannie la complaisance systématique. Un parcours où l'exigence aura équilibré la bienveillance et où l'effort du sens aura été motivé et éclairé par la promesse d'un pouvoir plus grand et l'accès à des capacités nouvelles.

- *Il suffirait qu'un enfant sache déchiffrer avec précision et rapidité pour qu'il devienne un vrai lecteur*

Si la plupart des enfants qui comprennent les phrases et les textes écrits sont de bons déchiffreurs l'inverse n'est pas automatique. Bon nombre de déchiffreurs habiles ne comprennent pas ce qu'ils lisent et restent au stade d'une oralisation privée de sens. ***l'habileté de déchiffrage ne porte ses fruits que si et seulement si l'enfant possède à l'oral un vocabulaire précis et riche et une organisation des phrases cohérente.***

Il n'est par conséquent pas question de négliger l'un ou l'autre de deux objectifs complémentaires : hors de question d'en rabattre sur la rigueur de l'entraînement aux combinaisons graphophonologiques ; hors de question non plus de négliger une pédagogie explicite de la compréhension des phrases et des textes. Il paraît donc judicieux que durant les premiers mois de l'apprentissage de la lecture, ces deux objectifs soient clairement distingués afin d'être poursuivis parallèlement et avec autant de soin l'un et l'autre. La pédagogie explicite de la compréhension des phrases et des textes sera portée dans un premier temps par la lecture orale faite par l'adulte,

pendant qu'à l'école, sur des mots écrits soigneusement choisis, seront travaillées dans une juste progression la précision du déchiffrement et de la combinatoire. *La compréhension des mots, des phrases et des textes, accompagnée à la maison, irriguera ainsi le labeur du déchiffrement qui garantira en retour la justesse de la lecture. Cette synergie est au cœur d'un apprentissage intégral de la lecture.*

➤ *La compréhension ne s'apprendrait pas, elle serait la conséquence « naturelle » du déchiffrement*

Il ne suffit pas d'avoir conduit un élève à la maîtrise d'un déchiffrement précis et fluide pour que la faculté de compréhension des phrases et des textes lui soit donnée comme par enchantement. Apprendre à comprendre doit compléter heureusement l'entraînement au déchiffrement et légitimer ainsi les efforts qui lui ont été demandés. Il faut donc ***inscrire le désir de comprendre avec justesse et la capacité de se faire comprendre avec précision au centre exact de l'apprentissage et de l'usage de la lecture et de l'écriture.*** Cela suppose que votre enfant apprenne l'exercice légitime de son droit d'interprétation avec le respect nécessaire qu'il doit porter au texte et à son auteur. Car telle sera, en effet, l'exigence d'une *lecture équilibrée* : ne jamais renoncer à son droit d'interprétation et de critique d'un texte, sans pour autant trahir l'intention de l'auteur. L'acte de comprendre réside dans l'équilibre entre ces deux tensions. Si le respect que l'enfant doit à un texte se change en servilité craintive, s'il s'interdit toute forme d'interprétation, il renoncera alors à exercer son juste droit d'exégèse et de critique et s'exposera à des intermédiaires peu scrupuleux. Mais, à l'opposé, s'il fait d'un texte un tremplin commode pour une interprétation extravagante, il négligera le sens du message de l'auteur et rendra alors ce texte orphelin de son créateur.

➤ *Présenter des illustrations pendant la lecture aiderait un enfant à mieux comprendre*

Parler du « langage de l'image » c'est au mieux utiliser une dangereuse métaphore, au pire c'est méconnaître totalement ce qu'est la nature et les enjeux de la lecture. Méfiez-vous de l'utilisation intempestive des images au prétexte que cela pourrait faciliter l'apprentissage de la lecture de votre enfant. ***Je pense qu'il est au contraire nécessaire de tenir les images à l'écart lorsque vous l'accompagnez sur le chemin de la compréhension des phrases et des textes.***

Développer la fonction imageante d'un jeune lecteur exige en effet que l'on diffère le plus possible la présentation d'illustrations afin de laisser agir son imagination singulière. L'exhibition abusive des

illustrations risque d'éteindre le projecteur intérieur du lecteur et de le dissuader de mettre en scène son propre film. Il convient en effet de laisser à l'enfant le loisir de faire « pousser » ses images singulières en se gardant de lui imposer des illustrations qui « ligoteraient » sa fonction imageante. Lorsqu'un enfant lit, c'est d'abord pour ***qu'un projecteur interne s'allume dans sa tête et qu'il crée ainsi ses propres images à partir des directives d'un auteur.***

Les différentes étapes de l'apprentissage de la lecture

➤ De la logo graphie à l'identification des mots

Au tout début de ses contacts avec les mots votre élève en distinguera quelques-uns par leur longueur, leur allure générale, leur « silhouette ». Il remarquera que certains sont plus longs, d'autres plus courts ; que certains ont une barre qui pointe vers le haut et d'autre vers le bas ; que certains enfin ont un point ou un accent...Mais il va vite se rendre compte que de tels critères de distinction sont très insuffisants et qu'il risque d'aller de confusion en confusion. Il sera par exemple tenté entre TRAIN (mot court) et MICHELINE (mot long) d'inverser les identités respectives des deux mots sous prétexte qu'un train a de nombreux wagons et le mot MICHELINE de nombreuses syllabes.

Cette phase, que l'on appelle "logographique", est donc nécessairement courte et doit laisser place à une démarche plus efficace et plus sûre d'identification des mots : **la correspondance entre lettres ou groupes de lettres et sons**. Si il existe une réelle complexité en français dans les relations entre lettres et sons et plus encore entre sons et lettres, ces correspondances obéissent à des règles suffisamment régulières pour que l'on puisse enseigner au jeune enfant **le principe alphabétique** : il pourra ainsi, dans 85% des cas, trouver le son qui correspond à une lettre ou à un groupe de lettres. Ce qui, vous en conviendrez, n'est pas négligeable.

➤ A la découverte du principe alphabétique

Le principe alphabétique, c'est le système des correspondances entre les graphèmes et les sons qui correspondent respectivement à chacun d'entre eux. Le principe alphabétique ne se réduit pas à réciter l'alphabet qui permet de nommer les vingt-six lettres qui le composent. La maîtrise du principe alphabétique consiste à savoir associer les graphèmes c'est à dire les lettres simples (A, P, T, O...) **et** aussi les compositions de lettres (AN, CH, AI,ON...) aux sons qu'elles portent. Ces relations sont parfois simples et directe comme la lettre « r » qui correspond au son /R/ ; elles peuvent être complexe et obéir à des conditions de contexte, comme pour la lettre « s » qui selon sa position peut renvoyer vers le son /S/ ou /Z/. Les lettres de l'alphabet peuvent aussi se combiner pour pointer vers un son unique, ainsi les groupes AN, ON, CH, PH, IN... qui doivent être présentées à un enfant comme un tout parce que chaque couple de lettres appelle un son particulier.

L'enfant doit avant tout saisir que tout ce qui se prononce doit pouvoir s'écrire avec des signes uniques ou composés et que tous les signes écrits peuvent être prononcés, ...à quelques exceptions près, (lettres muettes et marques de nombre et de genre). La saisie du principe alphabétique n'est pas simplement le résultat d'une répétition ! il se comprend à mesure que la régularité des correspondances graphème/phonème se dévoile. N'essayez surtout pas d'aller plus vite que la « musique scolaire » qui suit une progression soigneusement définie ; mais, à mesure de l'apprentissage des correspondances, proposez des jeux de combinaisons, à écrire et à prononcer. Cette prise de conscience du « COMMENT CELA MARCHE ? » ne s'effectue pas au même rythme pour tous. Le déclic demande pour certains de plus nombreuses mises en correspondances que pour d'autres.

La découverte du principe alphabétique est le véritable moteur de l'identification des mots. C'est parce qu'il saura associer l'assemblage de graphèmes d'un mot écrit à l'assemblage de sons qui lui correspond que votre élève pourra identifier un mot qu'il n'a jamais lu : sans cette capacité, il serait en échec ou en dépendance devant chaque mot écrit rencontré pour la première fois. ***La reconstitution de la forme phonique des mots à partir de sa composition graphémique est pour l'élève le seul moyen d'entrer dans le code écrit en construisant un pont avec ce qu'il possède : les mots de son langage oral.*** Faudrait-il préférer le plaisir immédiat d'une parodie de lecture et priver un enfant de la maîtrise d'un instrument de véritable autonomie ? Pas du tout ! Apprendre à lire implique de découvrir, les unes après les autres les règles conventionnelles qui régissent le code écrit afin d'associer la composition alphabétique des mots à leur composition phonique. Il saisit donc progressivement la mécanique générale d'assemblage qui veut que chaque son puisse être codé par une graphie, simple ou complexe, et que chaque graphie peut avoir une sonorisation.

Au-delà des correspondances entre lettres et sons, l'enfant va ainsi ***découvrir la formidable puissance de la combinatoire des lettres et des sons.*** Il se rendra compte qu'avec quatre à cinq lettres il peut composer des quantités de combinaisons. Ainsi avec les cinq graphèmes A, L, P, U et I il va pouvoir créer en se limitant à une seule syllabe : PI, PU, PA, LI, LA, LU, AL, UL, IL, PIL, PUL, PAL, LIP, LAP LUP, ALP, PLA, PLI, PLU

C'est le moment de lui faire comprendre que la langue française effectue une sélection parmi l'immense quantité des combinaisons possibles. Certaines ont été sélectionnées pour fabriquer les mots de son vocabulaire alors que d'autres ont été laissées pour compte ou... mis en réserve. Ainsi, si **POUL, PUL, PIL, PAL et PLI** servent de supports à des mots du français, par contre LUP/LIP/LOP/

attendent sagement d'être, peut être un jour, sollicités. Vous allez donc lui faire distinguer sous forme de jeux les combinaisons qui évoquent un objet ou un personnage de celles qui ne sont que des « logatomes » et qui ne font que du bruit. Vous ferez 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 et les distinguer de celles qui pourraient en nommer mais n'ont pas été « élues » à cette fonction...

On dira qu'un enfant a compris le principe alphabétique quand :

- ✓ Ayant appris que « la » se prononce /la/, il sait également distinguer chaque phonème séparément et peut donc prononcer que la combinaison « a + l » = /al/. Il apprend à faire de même avec « i » à la place de « a », et peut donc prononcer et écrire « il » et « li » ;
- ✓ il est capable de proposer tout seul /lu / et /ul/ quand lui fait identifier le « u ». De même, si on lui présente « t » à la place de « l », il saura dire /tu/ et /ut/, etc.
- ✓ L'enfant peut alors organiser tout seul les combinaisons en syllabes qui associent des consonnes et des voyelles.

➤ **Il comprend que le but du déchiffrage n'est pas de faire du bruit. S'il se donne la peine de déchiffrer c'est pour pouvoir comprendre les mots**

A six ans, quand il arrive au cours préparatoire, votre élève *devrait* posséder en moyenne dans sa tête un répertoire de quelque 2000 mots oraux. Cela lui permet, lorsqu'on lui parle, de reconnaître le « bruit singulier d'un mot » et d'en comprendre le sens en interrogeant le petit dictionnaire mental qu'il s'est progressivement fabriqué dans sa tête. C'est ce même dictionnaire de mots oraux qu'il pourra questionner en toute autonomie lorsque sa maîtresse lui aura appris à traduire en sons ce qu'il aura découvert en lettres. En bref, c'est la bonne maîtrise du déchiffrage des mots qui lui permet d'adresser une requête phonique à son répertoire personnel. La bonne qualité du vocabulaire oral qu'il possède est alors, évidemment essentielle pour une lecture qui « fait sens »

UN EXEMPLE :

Votre enfant n'a encore jamais lu le mot « oranger » ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné à l'école, que chacune des lettres ou groupe de lettres correspondent respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc, pas à pas, construire « le

bruit du mot ». S'il fait cela ce n'est pas simplement pour oraliser le mot écrit en respectant sa combinaison graphique, mais parce ce que ce bruit reconstitué représente pour lui *la clé d'accès à son dictionnaire mental*. En effet, en découvrant sous les sept lettres d' « oranger » les cinq sons /o.r.âj.é/ dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son « dictionnaire oral » afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, ayant traduit en sons ce qu'il voit en lettres, il pourra, syllabe après syllabe, interroger son répertoire personnel en demandant : « Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ? », et ce dictionnaire lui livrera le sens du mot écrit qu'il vient de découvrir, sans qu'aucun adulte n'intervienne. ***Si et seulement si le mots « oranger » fait partie de son vocabulaire !*** N'oubliez pas que vous êtes son premier « fournisseur de mots » ; de la réussite de votre mission dépend la capacité de votre enfant à comprendre ce qu'il lit.

➤ **Du déchiffrage oralisé, il passe à la reconnaissance orthographique des mots**

Le français écrit est réputé - souvent critiqué - pour avoir une orthographe trop complexe qui mettrait inutilement en échec certains enfants et « stigmatiserait » certains citoyens. Régulièrement à chaque rentrée scolaire, sous le prétexte de « sauver » les enfants les plus fragiles, quelques bons apôtres prétendent simplifier notre orthographe jusqu'à en faire une transcription phonétique. ***Ils oublient simplement que si la complexité orthographique rend l'écriture délicate (un P ou deux P ; EN ou AN ; ç ou s...), elle facilite et fluidifie considérablement la lecture des mots.*** En bref, si les « fantaisies » orthographe de notre langue rend l'écriture difficile, elle constitue un tremplin formidable pour la lecture silencieuse et rapide :

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

»Encre » n'est pas »Ancre », « Boue » n'est pas « Bout » et « Bar » n'est pas « Barre »... Quant au mot Pharmacie, décoré d'un PH, d'un C et d'un E final, il s'identifie d'un seul coup d'œil.

Vous avez pris soin de faire découvrir à votre enfant que parmi l'immense quantité possible de combinaisons de graphème, certaines « font mot » et d'autres pas. A mesure qu'il aura découvert que certaines combinaisons graphophonologiques « font sens », vous lui donnerez les clefs de leurs orthographes respectives. Ainsi, vous lui montrerez que certains mots comportent des lettres qui ne se prononcent pas mais qui doivent absolument être écrites : « raT » ; « lilaS » ; « ruE ».....

Vous pourrez garder trace de leur orthographe véritable au sein de ce qui deviendra le « cahier de vocabulaire de la maison ».

Vous lui ferez aussi comprendre que ces lettres muettes ne sont pas totalement inutiles (elles ne sont pas là uniquement pour lui tendre des pièges) mais que vous pouvez justifier et expliquer leur présence. Ainsi les consonnes finales muettes ne sont pas si muettes que cela : les familles de mots expliquent leur existence (plaT/plaTeau/ plaTE/ ; plomB/ plomBier ...) ; le genre et le nombre sont, eux, portés par des marques parfois muettes mais bien **visibles et pertinentes**. En bref votre enfant s'apercevra que l'écriture orthographique n'est pas le calque exact de la combinaison phonique des mots ; elle la complète en aidant à identifier les mots écrits et révèle les filiations entre eux. Peu à peu, votre enfant va donc voir émerger, à côté du système alphabétique qu'il a déjà maîtrisé, un système orthographique qui va dynamiser sa lecture. Il comprend que les mots écrits obéissent à une loi complémentaire (orthographique et non seulement graphophonologique) qui permet de distinguer des mots qui se prononcent pareil mais ne s'écrivent pas de la même façon : BOUE/BOUT ; BAN/ BANC, BALLE/BAL ; ROUX/ROUE, TABLEAU/TABLEAUX, JOLI/JOLIE. Cette découverte va l'amener progressivement à privilégier la composition orthographique d'un mot et à abandonner son oralisation systématique.

Lorsqu'on identifie les mots de façon graphophonologique, ce sont en effet les différentes correspondances entre graphème et phonème qui font la singularité d'un mot. Ainsi dans « chameaux », on identifie le graphème « ch » parce qu'il correspond au son /CH/ ; le graphème « a » parce qu'il porte le son /A/ ; le graphème « m » parce que le son /M/ l'incarne et enfin, le graphème « eaux » qui correspond à /O/. La carte d'identité du mot est alors « CH-A-M-EAUX- » Par contre dans la reconnaissance orthographique du même mot, ce sont chacune des lettres qui entre dans la combinaison orthographique du mot qui en fait la singularité. Y compris, bien sûr, la lettre /X/ qui ne se prononce pas mais stipule la pluralité. **La carte d'identité orthographique est : C-H-A-M-E-A-U-X-**. Un enfant commence donc à apprendre à lire par la voie indirecte, celle qui fait un détour par les sons pour identifier les mots, puis passera à la voie directe qui privilégie la combinaison des lettres qui compose un mot.

Savoir oraliser les mots avec fluidité et précision ne peut être l'ultime et seule finalité de l'apprentissage de la lecture. L'oralisation systématique pèse en effet lourdement sur l'acte de lecture : elle ralentit son cours et peut parfois rendre la compréhension difficile. Cela ne veut bien sûr pas dire que lire à HAUTE VOIX empêcherait de comprendre le sens d'un texte. La construction du sens est au bout 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. Vous mènerez donc votre élève vers ces deux modes de lecture en lui proposant des activités spécifiques et alternées. Il faudra à la fois l'entraîner à oraliser de façon précise et rapide, mais aussi l'engager de façon explicite à reconnaître orthographiquement des mots afin d'accéder à la lecture dite « des yeux ». Chacune des deux démarches cognitives a sa propre logique et impose donc sa propre démarche.

Parvenir à la reconnaissance orthographique des mots suppose que l'apprenti lecteur **se construire dans sa tête un dictionnaire dont chaque mot sera distingué, non pas par son signifiant phonique mais en fonction de la combinaison des lettres qui composent son orthographe.** Ce dictionnaire mental orthographique sera donc le juste complément du dictionnaire permettant la communication orale. Le premier permettant une lecture silencieuse quand le second invite à la parole et à l'écoute. Trois types d'activités simples vous permettront d'aider votre enfant à construire son dictionnaire orthographique : *celles qui ouvrent à une habileté d'appellation ; celles qui confortent la mémorisation orthographique et enfin celles qui permettent un usage pertinent du contexte*

Dès le mois de février, vous pourrez introduire parallèlement aux entraînements oralisés de fluence (mots, phrases et petits textes) **des jeux d'épellation.** Vous donnerez ainsi une place aussi importante aux lettres qui se prononcent qu'à celles qui ne se prononcent pas : l'enfant **énoncera donc la « carte d'identité orthographique » des mots.** Ces activités d'épellation, effectuées de façon régulière, visent à faire prendre conscience de la composition orthographique des mots et à la mémoriser. Au début il gardera le mot sous les yeux puis vous le cacherez et il l'épellera « de mémoire ». *Il fixera donc dans sa mémoire un assemblage précis et conventionnel de lettres relié au sens du mot et construira progressivement son « dictionnaire orthographique ».*

Vous pourrez aussi par exemple lui demander de bien examiner un mot, de l'épeler, de le faire disparaître puis de le retrouver rapidement dans une liste. Une progression permettra d'aller du plus simple au plus complexe. Evidemment à mesure que l'année avance, vous pourrez faire varier le temps imparti de façon à inciter l'enfant à prendre des indices partiels.

- Au début vous présenterez 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 vous allez imposer une discrimination orthographique de plus en plus fine : mot affiché « poule » et liste avec « boule », « roule », « foule », « poulet »

- Puis vous inviterez les élèves à appuyer leur reconnaissance orthographique sur des traits morphologiques (dérivation, composition) : vous affichez le mot « opération » et vous demandez de le retrouver le plus vite possible dans une liste ne comportant aucun autre mot en « TION » ; puis vous proposerez des mots qui contiennent plusieurs mots en -tion ce qui l'oblige à trouver d'autres critères orthographiques.
- Puis on fera distinguer des marques telles que genre, nombre, les terminaisons des conjugaisons....

Le contexte est un élément que vous devez lui faire utiliser avec discernement. Autant il est déconseillé d'inciter un enfant à *s'appuyer sur le contexte* pour identifier un mot par la voie indirecte (déchiffrage) autant il est important de lui apprendre à utiliser le contexte pour **faciliter ou contrôler la reconnaissance orthographique des mots**. L'usage pertinent du contexte permet en effet dans la phase de lecture silencieuse à la fois **d'anticiper l'identification d'un mot ET de déjouer les pièges**. Un jeune lecteur silencieux, parce qu'il cherche à gagner en rapidité, doit en effet s'appuyer de plus en plus sur des indices orthographiques partiels (il ne lit pas toutes les lettres du mot). **Il court ainsi beaucoup plus le risque de prendre parfois un mot pour un autre que lorsqu'il oralisait systématiquement**. Il est donc important, au moment même où vous invitez votre enfant à accélérer sa lecture, de l'accompagner dans des activités qui lui apprendront à anticiper la reconnaissance orthographique des mots et à apprendre à revenir en arrière lorsque le contexte l'avertit d'une erreur probable. On pourra ainsi multiplier les jeux qui permettent de mettre en évidence le rôle facilitateur du contexte mais aussi sa capacité de « veille » contre les « faux sens ». Quelques exemples :

- « *Papa a fabriqué un pour mon petit frère* ». Vous demandez à votre enfant de choisir entre : « berceau » ou « cerceau ». Vous lui dites : « Attention la suite est : « *Il va pouvoir dormir dedans* ». Et vous attendez sa réaction. Puis vous changez la suite en : « *Il va pouvoir courir derrière* ». Le jeu vaut essentiellement par la discussion qu'il suscite : si la suite est X, alors le mot manquant est ... ; si la suite est Y alors c'est l'autre mot qui convient.
- Vous présentez la phrase suivante : « Michel a acheté des fleurs, elle sait qu'aujourd'hui c'est l'anniversaire de sa maman ». Vous demandez : « Est-ce que quelque chose ne va pas dans cette phrase ? Que faudrait-il changer ? ». Là aussi la question n'est pas de corriger une faute mais de *faire expliquer pourquoi* la suite de la phrase impose « MICHELLE » et non pas « Michel ».

- Vous proposez la phrase suivante dont un mot est incomplet : « Paul est allé à la b.....rie ». Vous commencez par demander quel peut bien être ce mot incomplet : « boulangerie », « boucherie », « braderie ». Puis vous lui proposez une première suite : « il a ramené deux baguettes » ; puis une deuxième : « on aura des steaks pour ce soir » et enfin : « il a offert un vieux réveil à maman ».

Attention ! La reconnaissance orthographique des mots n'a rien à voir avec une reconnaissance GLOBALE. Ce n'est pas l'image globale des mots que l'enfant doit reconnaître comme on reconnaît un visage. **C'est la reconnaissance de la composition lettres après lettres qui fait l'identification juste et précise d'un mot.** En bref, il aura construit, à côté du dictionnaire mental oral qu'il questionne grâce au déchiffrement oralisé des mots, un nouveau dictionnaire mental qu'il interrogera silencieusement parce qu'il sait utiliser la composition orthographique des mot. Il n'aura donc plus à prononcer les mots écrits pour les identifier ; il soumettra leurs compositions orthographiques respectives à son nouveau dictionnaire mental et aura ainsi directement accès au sens qui leur correspond.

➤ **Enrichir son vocabulaire pour mieux lire ; lire pour enrichir son vocabulaire**

Vous avez bien compris l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire que votre enfant doit posséder avant qu'il apprenne à lire. Si, comme c'est parfois le cas, il ne possède qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis, alors son dictionnaire mental répondra le plus souvent à sa requête : « Il n'y a pas d'abonné au numéro que vous avez demandé ». Et à force de ne pas recevoir de réponse à sa question, il risquera d'en déduire « qu'il n'y a jamais d'abonné », c'est-à-dire qu'il n'y a aucun sens derrière le bruit qu'il a construit par déchiffrement.

C'est essentiellement à vous qu'il appartient **d'enrichir le vocabulaire de vos élèves.** Mais pour les accompagner dans leur quête heureuse de mots nouveaux, il faut les aider à les *ranger d'après leur forme et d'après leur sens* sur les étagères de leurs dictionnaires mentaux. Il faut en effet éviter que, dans leur mémoire, viennent s'entasser en désordre des mots dont ils ne sauront ni identifier la famille, ni définir la lignée, et encore moins percevoir les affinités sémantiques. Or ils ne sauront sélectionner les mots justes que dans la mesure où ils pourront s'appuyer sur des indicateurs qui les

y conduiront. Cela signifie que vous devez les aider à savoir tisser des liens entre les mots de leur vocabulaire : **liens syntaxiques, liens morphologiques, liens sémantiques.**

De même qu'il faut accompagner un enfant dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les ranger dans sa mémoire d'après leur forme et d'après leur sens. L'appétit du mot nouveau lui viendra d'autant mieux qu'il saura lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical. Cela signifie que l'on doit aider l'élève-enfant, de la maternelle au collège, à tisser des liens entre les mots de son vocabulaire : liens formels, liens sémantiques et liens historiques. Ne soyez pas effrayé ! Pour engager ce compagnonnage, point n'est besoin d'être agrégé de lettres classiques. Bon sens, bienveillance, curiosité suffiront à faire de vous un guide passionnant et amusant.

Quelques exemples

- Quelques questions fort simples permettent de constituer des ensembles syntaxiques : « Que trouve-t-on dans la mer ? », « Que fait-on à la mer ? » et « C'est comment la mer ? »
- Cherchez ensemble des mots de même famille des plus simples au plus complexes.

Par exemple, que peut-on faire avec « charge » ? (*Charger, chargeur, décharge, recharger, décharger, déchargement...*)

Et avec « branche » ? (*Brancher, débrancher, rebrancher, branchage, branchies, branchement, branchée...*)

Et avec « route » ? (*Routier, routine, autoroute, roturier, dérouter...*)

D'où vient le mot « estival » et « cordial » ? Et « rupture » ? Et « dominical » ?

- Que trouve-t-on de semblable dans « agricole », « agronomie » et « agraire » ? Qu'ont-ils en commun ?

Et qu'en est-il de « rhinocéros », « rhinite » et « oto-rhino-laryngologiste » ? Et de « cardiaque », « cardiologie » et « électrocardiogramme » ? Ou encore de « patriarche », « patronyme », « patrie » et « patron » ?

- Et si l'on essayait de trouver tout ce qui a un rapport avec « la peur », puis avec la « joie » ou la « colère » ?

C'est en jouant à ces petits *jeux de vocabulaire* que vous mettrez votre enfant à distance suffisante des mots pour qu'il apprenne à tisser entre eux les liens qui les ordonnent en les regroupant par leurs natures, leurs formes et par leurs sens. Il faut s'efforcer d'établir à la maison une sorte de rituel à la fois ludique et sérieux auquel on convie les enfants. Ils y apprendront que chaque mot nouveau est une victoire, que chaque mot gagné les fait grandir, que chaque conquête linguistique leur permet de dire plus justement le monde. Ils découvriront que les mots ont une histoire, qu'ils appartiennent à des familles, que certains sont très proches, d'autres très éloignés et qu'enfin, mieux ils maîtriseront leurs relations et mieux ils en feront un choix judicieux.

Ce qu'il faut savoir sur les méthodes de lecture

➤ *Une méthode efficace d'enseignement de la lecture doit concilier la maîtrise du code et la construction du sens*

Bien souvent, l'enseignement de la lecture tente vainement de concilier l'inconciliable. Faire comprendre comment fonctionne le code écrit par la découverte de ses mécanismes graphophonologiques et en même temps, sur les mêmes supports, tenter de faire découvrir la compréhension des phrases et des textes. Or chacun de ces deux objectifs distincts et complémentaires exige que l'on s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature très différente. La découverte du principe alphabétique exige que l'on fasse manipuler aux élèves des mots simples, soigneusement choisis pour mettre en évidence les différents mécanismes. Au contraire, la prise de conscience de la compréhension demande des écrits riches, authentiques et passionnants. En tentant de faire découvrir, à partir d'un même support écrit, comment "marche" le code et comment on comprend un texte, on en arrive à appauvrir, voire à pervertir l'une et l'autre des deux démarches. Soit on condamne vos enfants à des textes trop brefs, insipides, sans aucune ambition sémantique et sans aucune signification sociale qui ne pourront leur révéler ce que c'est que lire. On aura alors le choix entre « Papa fume la pipe » et « Lily lit dans les lilas ». Soit nous les exposerons à textes certes riches, variés et porteurs de sens mais qui se prêteront mal à la mise en évidence des relations qui lient les lettres et groupes de lettres de l'écrit aux sons de l'oral. Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs : hors de question pour l'apprenti-lecteur de ***se priver de tout contact avec de belles histoires qui lui dévoilent les promesses de l'apprentissage***. Hors de question non plus de négliger ***la découverte, rigoureusement conduite, des relations graphophonologiques*** nécessaires à la prise de conscience du principe alphabétique. C'est en partie aux parents de veiller à ce que, durant les premiers mois de l'apprentissage, ces deux objectifs soient clairement distingués afin d'être poursuivis chacun avec une égale rigueur. Vous lui lirez donc régulièrement des histoires de façon orale. Et parallèlement, en respectant la progression du manuel scolaire utilisé, vous vérifierez la maîtrise des relations graphophonologiques. Lorsque votre enfant aura découvert le principe alphabétique, lorsqu'il aura compris le rôle joué par les indicateurs grammaticaux, lorsqu'ils auront ainsi acquis une progressive autonomie de décodage, vous pourrez l'inviter alors à une lecture de plus en plus autonome de textes de plus en plus variés.

➤ **Pour en finir avec les polémiques stériles, sachez analyser les méthodes de lecture en identifiant leurs point forts et ceux qui le sont moins**

Des polémiques méthodologiques sans fondement scientifiques, attisées par des prises de positions idéologiques, ont condamné l'apprentissage de la lecture à une cinquantaine d'années d'errance en matière de choix pédagogiques et de contenus de formation. Deux groupes se sont ainsi longuement affrontés – **et s'affrontent encore** – mélangeant, jusqu'à la caricature, pédagogie et idéologie, et oubliant, l'un comme l'autre, l'intérêt des enfants les plus fragiles. Ils s'accusent réciproquement, encore aujourd'hui, d'être les « fossoyeurs de l'éducation » ; ils préfèrent les slogans, les mots d'ordre et les anathèmes à la rigueur méthodologique et au suivi lucide de chaque élève. D'un côté, se trouvent ceux qui, uniquement préoccupés d'assurer un déchiffrement automatisé des mots, oublient que la compréhension des mots, des phrases et des textes ne découlera pas « naturellement » de cette seule habileté. Ils négligent donc le fait que **la construction du sens doit faire l'objet d'un apprentissage explicite**. De l'autre côté, il y a ceux qui, trop naïvement séduits par le chatoiement des textes, oublient que **l'entraînement au maniement des mécanismes du code et la reconnaissance précise des mots peuvent seuls assurer la précision de la lecture**. Dans cette « guérilla méthodologique », chacun brandit son écusson : méthode strictement syllabique pour les uns ; albums de jeunesse illustrés pour les autres.

Ne vous laissez jamais enrôler dans l'un ou l'autre camp ; le seul engagement que vous devez prendre en matière d'apprentissage de la lecture est le suivant: « *Je refuse que l'insécurité de lecture et l'impuissance d'écriture de mon enfant soit programmées dès 6 ans. Je veillerai donc à lui donner un langage oral riche et précis ; une solide habileté de décodage et une juste capacité de compréhension*. Vous devez être capable sans préjugés d'analyser la méthode de lecture qui lui sera proposée, afin de savoir comment compenser ses points faibles et utiliser au mieux ses points forts dans une juste complémentarité avec les activités scolaires. Car c'est la qualité d'accompagnement dont votre enfant bénéficiera dans sa famille avant d'apprendre à lire, pendant qu'il apprend à lire et quand il aura à affronter la distance et la diversité des livres qui fera de lui un lecteur efficace et heureux

➤ **Les quatre types de méthodes de lecture**

✓ La méthode synthétique dite « syllabique »

On dit souvent qu'elle met en œuvre **un modèle ascendant** : c'est-à-dire que l'on part de l'unité son et lettre puis, par combinaison successives, on arrive à la syllabe, au mot, à la phrase et au texte. La méthode synthétique propose donc à l'enfant d'apprendre à distinguer des unités minimales (sons ou lettres) en commençant par des activités de discrimination visuelle des lettres et de discrimination auditive des sons de la langue. Cette démarche réflexive, conduite lors de l'apprentissage, est loin d'être naturelle pour l'enfant qui pratique la langue orale comme monsieur Jourdain et n'a donc pas la moindre idée de la segmentation des phrases qu'il prononce. L'enfant doit donc développer sa conscience phonologique, c'est-à-dire percevoir qu'un mot se compose d'unités fréquentes ou rares, régulières ou irrégulières, mais distinctes et reproductibles. Ainsi donc la démarche phono-graphique cherche à faire identifier par l'enfant les unités de la langue orale qu'il connaît, et à découvrir les relations, on dit « les correspondances » qu'elles entretiennent avec leurs représentations écrites. L'enfant doit tout d'abord découvrir que changer un seul son d'une série peut changer le sens : /tro/ - /gro/ ou /bol/ - /bal/, ou /mal/-/bal/-/dal/ ou /léo/ - /léa/, etc. Il doit ensuite saisir que les graphèmes (lettre ou groupes de lettres) sont l'équivalent des phonèmes pour la langue écrite et en représentent la plus petite unité distinctive. Enfin, lorsque l'enfant aura compris qu'à toute unité sonore correspond une unité écrite (même si elle peut se traduire par une ou plusieurs lettres comme CH, PH, OU...), il aura compris le « principe alphabétique ». C'est dans la méthode synthétique qu'on distingue clairement « voie directe » et « voie indirecte ».

On a reproché à la méthode synthétique son côté artificiel et technique. Certains ont regretté que l'enfant ne soit pas mis d'emblée en face de vrais textes au moment où il décompose et recompose. Et que la conquête du sens se trouve ainsi différée.

La plupart des travaux de chercheurs montrent que la méthode synthétique, parce qu'elle donne des outils très systématiques et précis de maîtrise des mécanismes du code, est adaptée à tous et permet, assez vite, d'entrer dans une forme d'autonomie de lecture, notamment pour les élèves les plus fragiles au plan linguistique

CONSEILS

Si votre enfant suit une méthode synthétique, il vous appartient de « compenser » certains aspects parfois délaissés par des manuels de ce type. Il s'agit de les faire accéder à la construction du sens alors que les méthodes synthétiques mettent un accent très prononcé sur les mécanismes du code.

Ainsi :

- Lisez systématiquement des histoires en prenant le temps nécessaire à vous assurer de leur compréhension. Demander à la fin de chacune quel film votre enfant s'est fait dans sa tête ; n'hésitez pas à rappeler le texte en cas de dérapage intempestif. Faites parler des personnages, interrogez-vous sur les lieux et sur la chronologie des actions. Expliciter certains mots difficiles
- Tous les jours faites une cueillette de mots : deux mots nouveaux par jours dont on cherche le sens. Sens propre mais aussi sens dans des phrases différentes. On constitue avec l'enfant un « trésor de mots » que l'on ira revisiter régulièrement.
- Faites découvrir dans une phrase les « morceaux » qui disent « QUI ? », ceux qui disent QUOI ?, OU ?...

✓ La méthode analytique

Certains l'appellent méthode idéovisuelle, logographique, le plus souvent « globale » (abusivement). La méthode analytique consiste à partir de matériaux écrits et à formuler des hypothèses sur leur fonctionnement. L'enfant, qui utilise d'abord des fragments entiers (souvent des mots) pour construire un message écrit (une phrase ou plusieurs), est ensuite amené à analyser le code écrit (à travers des textes) pour en déduire son fonctionnement de manière de plus en plus précise. Sans référence à la structure de la langue orale en particulier. Oral et écrit sont même parfois considérés comme des codes distincts. Se fondant sur l'idée contestable que l'on peut apprendre une langue étrangère en ne passant que par l'écrit et sans savoir la prononcer ou la parler amènent les élèves à considérer l'écrit de la langue comme un code nouveau spécifique.

La méthode analytique défend donc une sorte d'immersion dans le texte l'écrit, notamment en partant d'emblée d'albums de jeunesse. Elle préconise donc un accès immédiat et prioritaire au sens. La part accordée aux pratiques culturelles de la lecture, à la connaissance de l'objet livre y est donc importante. Par contre le travail patient et rigoureux sur le code graphophonologique et grammaticale est quasiment absent.

Cette méthode impose à l'enfant une charge mémorielle de plus en plus lourde au fur et à mesure de la découverte de nouveaux mots et de nouveaux textes, puisque que l'enfant doit retenir des mots entiers, considérés comme des images graphiques chacune associée à un sens particulier. Elles induisent parfois une maîtrise incertaine de l'écrit, des problèmes orthographiques et, surtout, n'est pas favorable à un apprentissage rapide par les élèves les plus fragiles.

CONSEILS

Avec des méthodes plutôt orientée sur l'analyse des textes et phrases, le danger est évidemment d'encourager l'imprécision dans l'identification des mots et d'inciter à un tâtonnement aléatoire source d'erreurs et d'ambiguïtés. Vous allez faire travailler les mécanismes du code qui permettent de ne pas confondre les mots. Ainsi

- Faites découvrir à l'oral et à l'écrit, une même syllabe dans des mots différents : TAPIS, TABLEAU...
- Faites trouver des mots qui riment : JARDIN, BOUDIN, GADIN...
- Faites distinguer des mots très proches : TABLE, SABLE, CABLE
- Faites remarquer les différences entre p, q, b, d et m, n, u ...
- Prenez soin de faire remarquer que BR de ARBRE n'est pas RB du même mot et que « CARtable » n'est pas « CRAtable »....

✓ La méthode mixte

Une méthode mixte est un savant mélange des méthodes analytique et synthétique ; en bref, la recherche d'une démarche efficace, reprenant à la fois les avantages et les points les plus intéressants de chacune. Les « méthodes mixtes » sont très présentes et déclinées de nombreuses façons, principalement dans les manuels scolaires. Elles présentent l'attrait d'un tout, mais elles ne sont pas homogènes.

Certaines privilégient une abondance de textes dès le début du CP, forcément illisibles par l'élève seul. Cette tendance diffère souvent jusqu'au deuxième trimestre l'observation des lettres ou des groupes de lettres et leur correspondance avec les sons. Cette méthode mixte donnant ainsi priorité aux textes, la progression de la découverte des graphies et des sons est dictée par le texte étudié ce jour-là. Ce déséquilibre pourra provoquer chez l'élève une confusion entre les moyens d'apprendre à lire ; par cœur ou en décomposant ?)

Certaines méthodes dites mixtes sont heureusement plus rigoureuses. Elles commencent dès le début de l'année à faire découvrir les mécanismes du code écrit et les relations entre graphèmes et phonèmes. La progression est rigoureuse et s'affranchit des phrases et des textes rencontrés. Afin

de permettre aux élèves de lire rapidement des phrases, ces méthodes acceptent le principe de donner globalement des mots outils tels que les articles (le, la, les...), les pronoms (il, elle), quelques prépositions (dans, sur, etc.) et, avec précaution, quelques mots lexicaux souvent déjà appris en maternelle.

CONSEILS

- Faites réviser systématiquement ces « petits mots pour vous assurer de leur juste identification.
- Compensez les manques en travaillant régulièrement sur les mécanismes du code
- Lisez très régulièrement des histoires comme indiqué plus haut

✓ La méthode intégrale

Cette méthode est la plus récente et sans aucun doute la plus efficace. Elle propose d'associer dès le début l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle dédie des moments spécifiques à ***l'enseignement du principe alphabétique***, elle fait découvrir ***le principe orthographique*** et en même temps, elle développe une pédagogie de ***la compréhension des mots, des phrases et des textes***. Les trois composantes essentielles de l'apprentissage de l'écrit sont ainsi traitées de façon complémentaires.

Chacun de ces objectifs s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature distinctes. La découverte du principe alphabétique puis la manipulation du code exigeant la manipulation de segments courts et soigneusement choisis pour permettre de repérer les unités distinctives orales et écrites. La découverte du principe orthographique imposant la présentation des lettres muettes et des familles de mots, des marques de genre et de nombre et des homophones non homographes. La compréhension des phrases demandant au contraire des écrits riches, étonnants voire incongrus ; enfin la compréhension des textes appelle des histoires cohérentes et passionnantes.

CONSEILS

Tant qu'un enfant n'aura pas acquis une réelle capacité de décodage, il faut que vous proposiez à votre enfant la lecture à haute voix des phrases inattendues qui font ressortir le pouvoir créatifs de la grammaire et que vous lui offriez la lecture de textes aussi riches et variés que possible, c'est ainsi que vous lui dévoilerez les promesses du savoir-lire. Durant cette même période a lieu la découverte

des mécanismes du code : identification des graphèmes dans leurs correspondances respectives avec mes sons et repérages des indices orthographiques.

C'est seulement lorsque votre enfant commencera à maîtriser le code, lorsqu'il aura acquis une progressive autonomie de déchiffrage des mots, que l'approche du sens et des mécanismes du code pourront se rejoindre et s'appuyer sur les mêmes supports écrits. Mais il ne faut pas oublier que tous les enfants ne maîtrisent pas au même rythme l'identification des mots et son automatisation. C'est pourquoi un il ne faut pas craindre de prolonger tout au long de l'année de CP la lecture à haute voix offerte à votre enfant.

Des accidents sur la route de l'apprentissage de la lecture

➤ Le doute orthographique : le vertige de l'arbitraire ?

La plupart des enfants acceptent en général volontiers le caractère arbitraire de la forme des mots qu'ils utilisent. A la question rarement formulée : « pourquoi cela s'écrit conne cela ? », il se contente de la réponse : « Parce que c'est comme ça ! » Mais il peut arriver que la conscience de l'absence de lien logique entre sens et forme en dérange profondément certains, *parmi les plus curieux*. Ce rapport arbitraire à la langue peut être troublant, dérangeant, déplaisant pour des jeunes esprits vifs et curieux qui souhaitent tout décortiquer et tout comprendre. Ces enfants éprouvent ainsi un étrange malaise quand, de façon inopportune et sournoise, la conscience de l'arbitraire vient arrêter le cours de leur écriture pour les faire se pencher sur **les mystères de l'identité des mots**. Dès l'instant où leur vient l'idée dérangeante que rien ne justifie que l'on dise et aussi que l'on écrive « chien » ou « chat », « table » ou « chaise » d'une unique façon conventionnelle, **leur vient aussi l'idée que l'on pourrait les dire et les écrire de façon différente**. C'est alors que commencent à se gripper les mécanismes silencieux et bien huilés qui devraient faire naturellement venir à leur esprit la forme orthographique des mots avec un parfait sentiment d'évidence. Dès que certains enfants posent cette question : « pourquoi se mot s'écrit-il ainsi ? », peut alors se fissurer le socle de certitudes sur lequel se fondent une écriture fluide et assurée. La condition même de la maîtrise de la lecture et de l'orthographe tient à ce que reste enfouie, au plus loin de l'acte de lire et d'écrire, la question de l'arbitraire afin que la forme de chaque mots s'apparente à l'évidence.

Le questionnement de l'arbitraire du signe, la mise en cause inopportune de la composition graphique d'un mot pourrait ainsi conduire certains enfants à *un doute systématique qui fragilise la constance et la stabilité de la composition phonique et orthographique des mots, entraînant des difficultés de déchiffrement et d'écriture*. On peut donc se demander si certains jeunes esprits particulièrement curieux n'en viennent à se demander obstinément pourquoi un mot s'écrit ainsi et pas autrement : pourquoi « branché » et pas « chambré » ou « baranche » ou « blanche » ou... ? Pourquoi « appartement » et pas « appratement » ou « aparatement » ou « appatremant » ou... ? Leurs questions rarement formulées, jamais prises en compte sont pourtant des questions « intelligentes ». Sans doute *trop* intelligentes, car elles occasionnent un doute orthographique **où**

tout devient possible puisque plus rien n'apparaît comme nécessaire. Dyslexiques, non ! Plutôt déçus que leur questionnement ne soit pas pris en compte.

Car avec les enfants, en proie au doute orthographique, des exercices répétitifs, des dictées et des copies à perte de ligne sont totalement inutiles. Ce qu'ils attendent en fait, c'est une réponse claire qui apaise le vertige qui s'empare d'eux dès qu'ils doivent faire le choix de la forme orthographique d'un mot. La seule réponse qui pourrait apaiser leurs doutes douloureux est la suivante : « ***Si les mots ont une forme unique et constante, c'est parce que tu n'écris pas pour toi, mais pour un autre. Cet autre écrira à son tour pour toi. Il est donc indispensable que vous vous compreniez tous les deux et, donc, que vous vous mettiez d'accord une fois pour toutes sur l'orthographe d'un mot. L'important c'est que cette orthographe, quelle qu'elle soit, ne doit pas changer !*** ».

Bien sûr, il n'est pas question que vous teniez à un jeune enfant ce genre de discours ; mais, lorsque, après des années d'orthophonie, il est toujours en proie au doute orthographique, la seule voie possible est de *lui faire comprendre en acte ce qu'écrire veut dire*. On peut, dans cette perspective, lui proposer deux types d'activités.

La première a pour objectif de lui faire vivre une relation réelle de communication en soulignant la nécessité de se faire comprendre. Il s'agit de mettre cet enfant en situation d'échanger avec quelqu'un d'autre des messages très courts (il peut s'agir de simples mots à identifier par l'autre ou de courtes phrases). À chaque fois, on insistera sur l'absolue nécessité que l'un et l'autre des partenaires utilisent avec précision le même ordonnancement de lettres sous peine d'échec de la communication. La conscience de la nécessité de se faire comprendre le conduira à accepter ***une règle qui, bien qu'arbitraire, trouvera enfin à leurs yeux sa justification.***

La seconde activité consiste à opposer des mots dont l'orthographe est très proche : table/sable/fable/câble/râble en pointant le fait que même une très faible variation de forme risque d'entraîner un changement total de sens. En bref, on lui démontrera que les mots se « tiennent » les uns les autres et qu'en conséquence, il faut veiller à préserver jalousement la singularité orthographique de chacun.

Un des principes de base est ***que vous insistiez sur les différences plutôt que de pointer le doigt sur les similitudes accidentelles.*** Vous vous méfierez ainsi des méthodes qui rapprochent inconsidérément des paires homophones comme « son/sont », « c'est/ces/ses », « on/ont » et qui n'auront d'autre effet que de renforcer ce doute orthographique en déstabilisant encore plus les

enfants en difficulté. En rapprochant ces mots sur la base de leur similitude phonique alors qu'ils n'ont rien à voir en termes de sens ou de grammaire, on induit l'idée que l'orthographe est une loterie à laquelle on gagne rarement. Parents, méfiez-vous du Bled et autres bêtisiers du même genre !

➤ **Qu'est-ce que la dyslexie ?**

• ***Quelques indices***

Vous constatez qu'à huit ans, un élève a de grandes difficultés pour lire des mots et des phrases : chaque mot lui demande des efforts considérables à déchiffrer, et lorsqu'au bout de plusieurs secondes il produit quelque chose, ce n'est souvent pas le bon mot. Il ne maîtrise pas bien les correspondances entre les lettres et les sons, dit un mot pour un autre, et a oublié le début de la phrase lorsqu'il arrive à la fin, donc il ne comprend pas ce qu'il lit. Au niveau de l'écriture et de l'orthographe, c'est encore pire : les mots qu'il écrit sont parfois méconnaissables tant ils sont différents de l'orthographe conventionnelle. Pourtant, la plupart de ses camarades, à l'issue de deux ans d'enseignement de la lecture, parviennent à lire couramment et à comprendre ce qu'ils lisent. Leur orthographe, elle, est encore loin d'être parfaite, mais à défaut d'être correcte, elle répond le plus souvent à une logique phonétique, ce qui rend leur écriture lisible. Pourquoi n'arrive-t-il donc pas à lire ?

• ***D'où vient la difficulté ?***

Cette question, en apparence simple, est en vérité très compliquée. Il y a de nombreuses réponses possibles qui s'enchevêtrent les unes avec les autres. Trouver la ou les bonnes réponses, dans le cas d'un enfant particulier, est souvent difficile.

Première hypothèse : c'est qu'on ne lui a pas bien enseigné la lecture ! Bien évidemment, la lecture ce n'est pas inné, cela demande à être enseigné, et bien enseigné. Il existe, nous l'avons vu, différentes méthodes d'enseignement de la lecture, celle qu'il a subi était-elle inadaptée ? Pourtant ses camarades ont bien réussi à apprendre, avec cette même méthode. Si votre enfant est le seul dans sa classe à être dans une telle difficulté au bout de deux ans, cela nécessite une explication spécifique, qui ne peut se réduire ni à la méthode, ni à l'enseignant.

Autres hypothèses. Le problème se situe-t-il au niveau de sa famille ? Peut-être le français n'est-il pas sa langue maternelle ? Ou bien ne lui a-t-on pas assez parlé, ou ne lui a-t-on pas assez lu d'histoires De multiples hypothèses, parfois contradictoires les unes avec les autres, s'entrechoquent. Pourtant, dans le cas de votre enfant, aucune ne semble correcte : sa famille, francophone, de classe moyenne, semble tout ce qu'il y a de plus normal, et d'ailleurs ses frères ont franchi l'apprentissage de la lecture sans difficulté.

Si le problème ne vient ni de ses enseignants, ni de sa famille ou de son environnement social, ***c'est donc peut-être en lui-même qu'il faut chercher la cause.*** Sans doute est-il un enfant turbulent et inattentif, qui pensait à autre chose pendant les séances de lecture ? Ou peut-être a-t-il une déficience intellectuelle ? Ou encore est-il simplement paresseux, et manque de motivation pour le travail scolaire ? Pourtant, non, c'est un enfant intelligent (la psychologue scolaire lui trouvera d'ailleurs un quotient intellectuel au-dessus de la moyenne), qui est capable de se concentrer et de travailler, et qui d'ailleurs réussit bien en mathématiques et en arts plastiques. Certes, il est de plus en plus dissipé pendant les cours de français, mais cela peut se comprendre aisément étant données les difficultés qu'il rencontre dans cette matière.

Si ses difficultés ne se manifestent qu'en français, peut-être votre enfant souffre-t-il d'un trouble du langage ? Il est vrai que, lorsqu'il avait 3 ans, il ne s'exprimait qu'avec des phrases très simples et un vocabulaire très limité, alors que ses frères, au même âge, parlaient très bien. Mais il a fini par rattraper ce léger retard de langage, et parle aujourd'hui très bien, comprend tout ce qu'on lui dit sans difficulté tout autant que les autres enfants de son âge, et est capable de raconter une histoire avec ses propres mots après l'avoir entendue.

Peut-être a-t-il un problème visuel ? Si par exemple il a une hypermétropie qui n'a pas été détectée et corrigée par des lunettes, ne voyant pas nettement les mots sur la feuille, on comprend aisément qu'il n'arrive pas à lire. Las, le médecin scolaire, après avoir effectué un bilan ophtalmologique, a trouvé qu'il voyait très bien et a exclu tout problème de cet ordre.

Il semble donc que ***les difficultés de votre enfant soient spécifiques au langage écrit. C'est ce trouble spécifique de la lecture que l'on appelle dyslexie développementale, ou plus couramment dyslexie.***

Au jeu des questions, nous avons illustré un premier point très important : ***il existe de nombreuses causes possibles aux difficultés d'apprentissage de la lecture, et la dyslexie n'est que l'une d'entre elles.*** Toutes les hypothèses que nous avons considérées (absence ou inadéquation de l'enseignement de la lecture, désavantages sociaux et culturels, troubles du langage, déficits

intellectuels, troubles d'attention, troubles du comportement, malvoyance, malentendance,...) sont parfaitement plausibles, et sont avérées dans un certain nombre de cas d'enfants en difficulté.

L'apprentissage de la lecture étant une tâche cognitive complexe, il n'est pas étonnant que cet apprentissage puisse être entravé par de nombreux facteurs différents. Mais la constatation qui a été faite à de nombreuses reprises depuis plus d'un siècle, c'est qu'il existe un certain nombre d'enfants qui présentent un trouble sévère d'apprentissage de la lecture, alors même qu'ils sont normalement intelligents, n'ont aucun déficit sensoriel, grandissent dans un milieu familial et social favorable, et ont reçu un enseignement approprié. Ce trouble, inexplicable au premier abord, a conduit à l'hypothèse d'un trouble *spécifique* de l'apprentissage de la lecture : la dyslexie.

- ***Les dyslexiques sont-ils nombreux ?***

De nombreuses études à plus grande échelle et dans de nombreux pays ont confirmé l'existence d'enfants dyslexiques, leur prévalence étant estimée entre 1 et 7%. Ces chiffres sont évidemment à prendre avec précaution, puisqu'ils dépendent inévitablement de la définition de la dyslexie et du seuil de sévérité choisis. En France, bien qu'il n'existe pas d'étude épidémiologique digne de ce nom sur la dyslexie, une estimation courante de la dyslexie est de 5%. Quel que soit le chiffre précis, on voit qu'on est bien loin des 15% d'élèves en difficulté dans la lecture. La dyslexie n'est donc qu'un facteur parmi d'autres contribuant aux troubles de lecture au sein de la population. Il n'est pas question de considérer que tous les enfants en échec scolaire ou ayant des difficultés en lecture sont dyslexiques. La distinction entre dyslexie et difficultés de lecture est extrêmement importante. Comme pour beaucoup de troubles développementaux, on observe que la dyslexie touche plus fréquemment les garçons que les filles (de l'ordre de 2 garçons pour 1 fille), sans que l'on n'ait d'explication totalement satisfaisante de ce phénomène. Un facteur est peut-être qu'à difficultés équivalentes, les garçons ont un comportement plus perturbateur que les filles, et ont donc plus de chances d'être repérés et signalés. L'hypothèse la plus crédible est que le cerveau des garçons est, pour des raisons hormonales, plus vulnérable que celui des filles à des perturbations.

- ***Comment définir la dyslexie ?***

Trouble spécifique de la lecture, sa caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches

nécessitant la lecture, peuvent, toutes, être atteintes. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture. Les enfants présentant un trouble spécifique de la lecture ont souvent des antécédents de troubles de la parole ou du langage. Le trouble s'accompagne souvent de troubles émotionnels et de perturbations du comportement pendant l'âge scolaire.

De nombreux enfants prennent un peu de retard dans l'apprentissage de la lecture en CP, pour diverses raisons, puis finissent par rattraper leur retard sans autre forme de procès. Pour éviter de confondre la dyslexie avec une difficulté passagère et d'attribuer à tort un diagnostic de dyslexie à des enfants qui n'en ont pas besoin (et à qui cela pourrait même nuire), il est recommandé de ne formuler aucun diagnostic de dyslexie avant au moins dix-huit mois d'apprentissage de la lecture (fin du CE1). Ce qui n'empêche nullement d'intervenir avant.

Le diagnostic se base sur l'observation de performances en lecture (précision, rapidité et/ou compréhension) nettement inférieures au niveau escompté compte tenu de l'âge et de l'intelligence générale de l'enfant. Cela sous-entend que l'on a administré individuellement à l'enfant au moins un test de lecture et un test d'intelligence.

Typiquement, l'enfant dyslexique a des difficultés particulières avec l'identification des mots, plus qu'avec la compréhension du texte. L'enfant dyslexique a le plus souvent de grosses difficultés à acquérir les correspondances entre les lettres et les sons, et par conséquent à décoder les mots selon la procédure phonologique (ce qui se voit bien en lecture de faux-mots comme « alboni »). Cette limitation initiale entrave la mémorisation du lexique orthographique (la forme visuelle des mots), dont dépend l'automatisation silencieuse de la lecture. Ces problèmes d'identification des mots sont généralement perceptibles dès le début de l'apprentissage de la lecture en CP mais il faut prendre le temps nécessaire pour les distinguer de simples difficultés passagères.