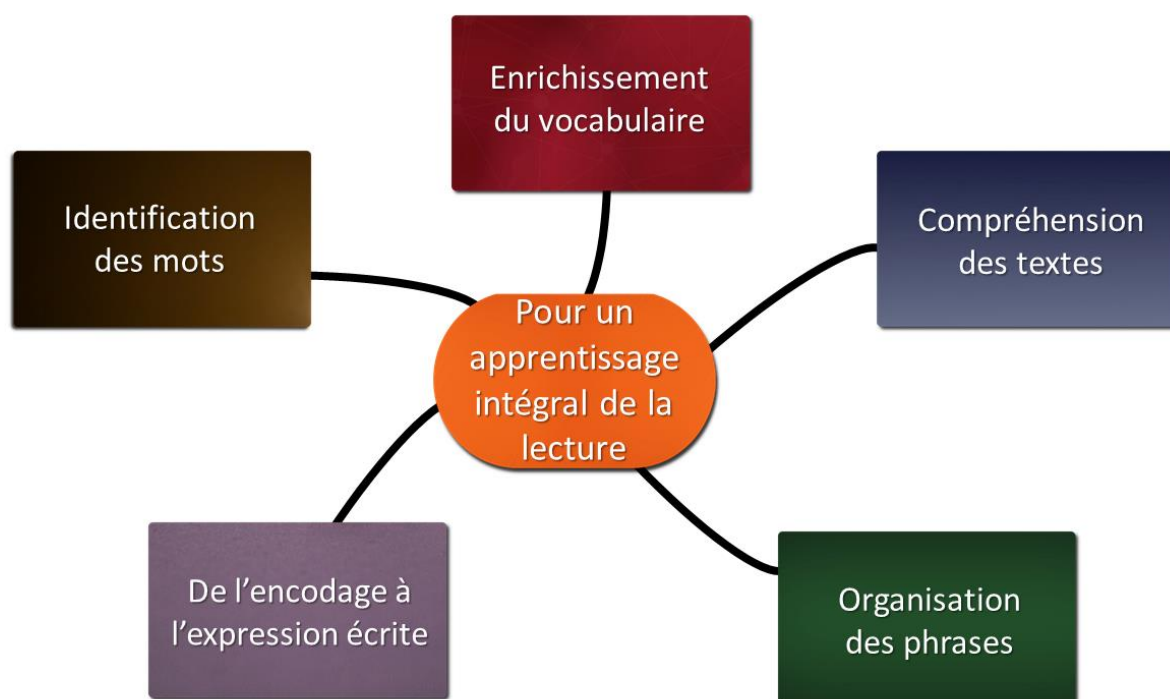


UN APPRENTISSAGE INTEGRAL DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE

L'identification précise et fluide des mots constitue le socle nécessaire de l'apprentissage de la lecture. Seul un entraînement constant et régulier au déchiffrage menant à l'automatisation peut assurer une autonomie progressive de décodage et d'encodage. *Cependant l'efficacité et le plaisir de lire et d'écrire exigent que cette compétence puisse être « animée » par la maîtrise des habiletés de construction du sens.* Chacune de ces habiletés exigeant un apprentissage spécifique et explicite. L'enrichissement du vocabulaire, la conscience de l'organisation des phrases, la compréhension des textes et la capacité d'exprimer sa pensée par écrit, font ainsi partie intégrale de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette synergie entre la maîtrise des mécanismes du code et la compréhension des mots, phrases et textes est au cœur de *l'apprentissage INTÉGRAL* de la lecture : *elle éveille la fonction imageante* des élèves et légitime le labeur qu'ils doivent consentir pour dominer les correspondances graphophonologiques.



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 ordonne 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 automatisation 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 déchiffrent 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 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.* »

II. LA MAÎTRISE DE L'ORGANISATION DES PHRASES

II.1 Lire c'est organiser les mots que l'on a identifié

Lire c'est identifier chaque mot alors même que l'on construit la globalité de l'expérience. Ecrire c'est viser une expérience globale alors même que l'on choisit successivement les mots. On doit donc s'assurer que tous les élèves savent mettre en œuvre la *fonction imageante* : être capable de mettre en scène son propre film à partir des mots successifs et des indications du rôle de chacun. Etre capable de mettre en mots successifs une expérience globale en donnant à son lecteur les clefs de l'organisation de la phrase. Cette transformation qui peut sembler toute naturelle est parfois hors de portée de certains élèves que l'on doit accompagner dans cette démarche de « mise ensemble ». L'écrit, bien plus que l'oral, met en évidence le caractère segmenté du langage (des blancs séparent les mots). Révélant l'oral dans sa segmentation, l'écrit peut produire - effet pervers - ce que l'on pourrait appeler chez certains élèves un "*éblouissement segmental*" ; éblouissement qui, si il n'est pas "réfléchi" et tempéré par l'organisation syntaxique des phrases, risque de rendre l'acte de lire synonyme d'égrainement des mots en perturbant gravement la fonction imageante.

II.2 La découverte du principe syntaxique fait donc partie intégrante de l'apprentissage de la lecture

Le principe syntaxique est le juste complément des principes alphabétique et orthographique. S'assurer que tous les apprentis lecteurs peuvent mettre en œuvre ce principe syntaxique de façon lucide et volontaire doit donc constituer un des objectifs de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas de "faire de la grammaire" avec des élèves de cours préparatoire. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à reconnaître et à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots : classifications et nomenclatures peuvent attendre plus tard. Mais il est impératif d'apprendre aux apprentis-lecteurs à attribuer aux mots et groupes de mots le *rôle* qui leur revient dans le *spectacle* qu'ils tentent de mettre en scène : qui fait quoi ? où ? quand ? avec qui ?... Faute de quoi, il n'y aura pas de représentation mentale mais un égrènement monotone et aride de mots successivement identifiés : *le jeune lecteur ne voyant pas plus loin que le bout... du mot.* Cet apprentissage explicite s'impose d'autant plus que la langue orale de certains élèves est de plus en plus différente, notamment dans ses structures grammaticales, de celle que leur font découvrir leur livre de lecture. L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par ces élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige qu'on accompagne avec soin le jeune élève dans la découverte d'une organisation parfois inconnue de lui. Il comprendra que *lorsque l'organisation de la phrase change, le monde change. Les cinq dimensions de l'explicitation de l'organisation des phrases :*

1° Savoir commuter des groupes fonctionnels

Cinq images : La tête d'un chien/ Un chien qui court/ Un chien qui dort / Un chien qui mange/
On pose la question suivante : « que voyez-vous de pareil dans ces 5 images ? ». Les élèves répondent : « un chien ».

On écrit alors les 4 phrases suivantes : « Le chien »-« Le chien court »-« le chien dort »-« le chien mange »

On Demande : « Entourez en rouge ce qui est pareil dans les 4 phrases ». Les élèves entourent « le chien ». Puis, « Entourez en bleu ce qui n'est pas pareil ». Les élèves entourent « court », « dort », « mange ».

L'idée est de rapprocher d'une part ce qui était pareil dans les dessins et dans les phrases et d'autre part ce qui est différents dans les dessins et dans les phrases. On montre ainsi que lorsque l'on change un mot dans la phrase, la représentation change.

Puis on amène les élèves à se poser la question de ce qui a changé : « C'est ce que fait le chien ». A-t-on besoin de nommer cet élément ? Evidemment pas et en tout cas pas en CP. On pourra peut-être le faire en CE1 pour mieux fixer cet élément central.

Il sera sans doute intéressant de proposer l'activité inverse qui partira de phrases où seul le verbe change pour aboutir à la production de dessins imageant le changement linguistique.

On fera de même pour l'objet qui subit l'action, toutes choses (sujet et verbe) restant égales par ailleurs. Puis on fera « *clignoter* » le destinataire, le lieu de l'action, le temps afin de montrer avec patience et régularité que lire c'est projeter sur son écran intérieur des films qui correspondent chacun à des choix grammaticaux et lexicaux spécifiques.

2° Savoir identifier les groupes fonctionnels

On distribue à chaque élève cinq phrases différentes écrite chacune sur une bandelette de papier. Ces phrases étaient toutes conçues sur le schéma syntaxique S + V + comp. de lieu du type : « les petits lapins jouent dans la forêt ». La consigne est de découper chaque phrase et de distribuer chaque *morceau* dans une des 3 boîtes mises à la disposition de chaque élève et identifiées respectivement : "ce qui dit celui qui fait quelque chose" - "ce qui dit ce qui est fait" - "ce qui dit où cela se passe". On enrichit les groupes fonctionnels à chaque activité.

On fera évoluer cette activité en proposant des phrases à découper avec un destinataire, un complément de temps et plus tard la cause.

3° Exercer le pouvoir grammatical

Cette démarche se fonde sur une idée simple. Il existe, entre le sens d'un mot ou d'un groupe de mots et la fonction qu'il occupe dans une phrase, une relation qui peut être totalement banale (le loup mange l'agneau) parce qu'attendue ou bien *au contraire tout à fait étrange parce qu'inattendue (L'agneau mange le loup)*. Lorsque la fonction attribuée à un mot ou à un groupe de mots est totalement prévisible elle ne provoquera chez l'élève aucun questionnement. Si par contre elle est véritablement incongrue, elle amènera les élèves à questionner l'organisation de la phrase en *s'interrogeant sur le contenu d'une fonction bizarrement attribuée à un mot qu'on ne s'attend pas à trouver dans ce rôle*.

On permet ainsi à l'élève de prendre progressivement conscience que la mise en scène d'une phrase n'est pas aléatoire : que certains mots disent "qui", d'autres "quoi", d'autres encore "où", "quand", "comment" et que, ***quoique nous montre la réalité***, il convient de respecter les indications du metteur en scène qui tient la plume.

Enfin, il est très intéressant de se poser la question de donner à ces phrases incongrues un sens plus conforme à ce que nous pouvons attendre. Ainsi en complétant « *les petits poissons nagent dans la cour de l'école* » par le mot « *inondée* », on retombe sur nos pattes.

4° Utiliser les dessins et les mimes

Le dessin et mime constituent d'excellents moyens de montrer comment les choix grammaticaux ont un impact sur la représentation. L'idée est aussi de faire découvrir dans une phrase les groupes qui informe sur l'agent, le patient, le lieu, la qualité...

Ainsi, dans une boîte, on a placé des étiquettes sur lesquelles sont inscrits des verbes qui induisent respectivement des constructions grammaticales très différentes de différentes ; de type « courir » (intransitif, monovalent), « rencontrer » (transitif obligatoire, bivalent), « manger » (transitif, bivalent), donner (transitif, trivalent), être (verbe d'état). On constitue deux ateliers : l'un est chargé d'écrire des phrases avec un verbe tiré de la boîte ; l'autre devra mimer ou dessiner les phrases proposées. Ainsi, un élève du groupe-écriture tire le verbe « offrir ». Le groupe propose la phrase « le loup offre une glace au petit chaperon rouge ». L'autre groupe va alors tenter de représenter l'expérience évoquée. Il est intéressant de mettre alors en rapport la structure de la phrase (sujet+verbe+COD+COS) et les personnages et objets réunis par l'action d'offrir. Pour un verbe comme « manger », on mettra en évidence que seul un personnage et un objet sont impliqués. Avec « courir », l'objet disparaît. Au fil des ateliers les élèves se rendront compte que les verbes de types différents entraînent des constructions grammaticales différentes chacune correspondant à une réalité concrète particulière.

5° Savoir enrichir une phrase : lorsque le monde change, la phrase change

Six dessins représentent chacun six réalités spécifiques, chacune « soutirées » par la phrase qui lui correspond : « Le chien », « le chien jaune », « le chien jaune dort », « le chien jaune court », « le chien jaune dort devant sa niche », « le chien jaune dort devant sa niche la nuit ».

- Les élèves examinent le premier dessin (tête d'un chien) et lisent : « Un chien »
- Puis ils regardent le deuxième dessin et répondent à la question : « Qu'est ce qui a changé ? » (le chien est devenu jaune ». Ils lisent « le chien jaune » et répondent à la question qu'est ce qui a changé ? ('il y a un nouveau mot : « jaune »)
- Ils examinent le troisième dessin et lisent : « le chien jaune dort ». On pose les mêmes questions : « Qu'est ce qui a changé dans l'image ? » ; « qu'est ce qui a changé dans la phrase ? » Et ainsi de suite...

III. L'ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE

III.1 L'importance du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture

Lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit. Ces enfants sont arrivés à l'école à trois ans, disposant certes de la parole, mais ayant des relations aux mots extrêmement inégales : la conscience de ce qu'est un mot, du sens qu'il porte vers l'autre, du territoire qu'il occupe par rapport aux autres mots du lexique est, pour certains, extrêmement confuse. À l'entrée au cours préparatoire, alors qu'il faudrait viser la connaissance d'à peu près 1800 mots, certains enfants en ont huit fois moins... Ces inégalités sont d'autant plus préoccupantes que nous savons aujourd'hui **qu'un déficit de vocabulaire risque de perturber gravement l'apprentissage de la lecture**. Certains élèves n'ayant pas eu la chance d'avoir bénéficié d'une médiation à la fois bienveillante et exigeante ne possèdent qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis. De ce fait, lors de l'apprentissage de la lecture, leur dictionnaire mental leur répondra le plus souvent à leur requête concernant le sens d'un mot : « *nous n'avons pas ce mot en stock* ». Et à force de ne pas recevoir de réponse, ils risquent d'en déduire « *il n'y aura jamais de réponse positive* », c'est-à-dire qu'il n'y aura jamais aucun sens derrière la composition phonique qu'ils ont construit si laborieusement. Si ce qu'ils ont appris à déchiffrer ne trouve pas d'écho dans leurs répertoires de vocabulaire constitués lors des premières années de leur vie, alors l'acte de déchiffrement devient stérile et ne produit aucune image mentale.

III.2 Travailler sur les mots eux-mêmes

L'école a eu beaucoup trop tendance à se laisser séduire par l'idée que seule la lecture ou l'écoute des textes pouvait apporter aux élèves un vocabulaire « vivant ». *Elle a ainsi abandonné l'apprentissage explicite de la forme et du sens des mots*. L'étude des mots hors contexte, le questionnement sur leur sens propre, leur fixation en mémoire a trop longtemps été considérées comme des exercices stériles. En faisant du texte la seule source d'enrichissement du vocabulaire, l'école s'est révélée incapable de diminuer significativement des inégalités entre les élèves en matière de vocabulaire. La raison en est simple ! Pour réussir à approcher le sens d'un mot qu'il ne connaît pas, un élève doit pouvoir s'appuyer sur les mots qui l'entourent et éclairent ainsi sa signification. Or les élèves les moins riches en mots ne peuvent se servir des mots du contexte et ne peuvent faire aucune hypothèse sur les mots inconnus car ils ne les raccrochent à rien de connu. Seuls les élèves les mieux pourvus en vocabulaire sont donc capables de découvrir et de s'approprier le sens d'un mot peu ou mal connu. C'est ainsi que, si l'on confie à la seule fréquentation des textes le soin d'enrichir le vocabulaire des élèves, on prend le risque d'enrichir les (déjà) riches et de creuser les inégalités.

III.3 De la décontextualisation à la recontextualisation

Pour inscrire de façon stable et pérenne un mot dans sa mémoire, un élève doit avoir saisi son *sens propre*, celui qu'il conserve quelle que soit la phrase dans laquelle il est inséré. Or lorsqu'un élève rencontre un mot dans un contexte particulier, ce dernier est « nimbé » d'une signification singulière.

De ce fait, sa mémorisation et à sa réutilisation dans un autre contexte exige qu'il soit débarrassé de sa « poussière » contextuelle par un travail spécifique indispensable. Si l'on veut qu'un mot s'inscrive durablement dans la mémoire d'un élève, il doit être d'abord décontextualisé afin de le rendre disponible (en toute sécurité) pour toutes sortes de recontextualisations. Un enfant commence dès 15 mois à s'emparer des mots en mêlant leurs sens respectifs à des sentiments particuliers, à des situations particulières. Le chemin sera long qui le mènera à une signification de plus en plus abstraite, dénominateur commun de toutes les représentations singulières du mot. Cette démarche est délicate car elle exige de lui qu'il renonce aux associations affectives (« un chien c'est méchant ! ») et anecdotiques (« *le cirque c'est mamie !* »), pour faire émerger une signification propre à un mot qui distingue celui-ci du sens de tous les autres (« *un chien, c'est pas comme un chat, ça aboie* »).

Il a donc besoin qu'on l'aide progressivement à *passer du sens intime au signifié conventionnel*. On organisera donc régulièrement des « ateliers de mots » qui permettront de construire ensemble un sens commun à tous. Un atelier de mots ne se réduit ni à une rencontre occasionnelle de quelques mots grappillés dans une histoire, ni à la mémorisation systématique de listes de mots. C'est le moment où ensemble un groupe d'élèves va questionner le sens d'un mot qui a été choisi. La conduite en est simple : on s'interroge sur ce que veut dire le mot. Le maître accueille avec bienveillance les propositions des enfants dans leur singularité et enfin les aide à trouver une définition qui vaut pour tout le monde et pas pour un seul.

On commence par choisir un mot qui peut être très banal. Par exemple le mot « forêt » :

- Question rituelle : « *C'est quoi, une forêt ?* » ou « *Forêt, qu'est-ce que ça veut dire ?* ». On suscite les propositions.
- On recueille ses propositions comme elles viennent dans leurs singularités respectives.
- On prend soin de garder trace des différentes propositions.
- On ouvre la discussion en relisant les propositions et en constatant la disparité.
- On recherche un consensus *sans imposer une définition ! Ce n'est qu'à la fin de cette réflexion partagée que l'on pourra aller chercher le dictionnaire pour lire une définition qui rompt avec l'anecdote et privilégie la distinction lexicale. On propose d'utiliser le mot forêt dans différentes phrases. On vérifie ensemble si la définition à laquelle vous avez abouti précédemment fonctionne dans toutes les phrases.*
- On garde trace des définitions sur lesquelles on se sera mis d'accord.

III.4 D'un mot connu à des mots plus rares : un enrichissement organisé du vocabulaire

De même qu'il faut accompagner un élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les *ranger d'après leur forme et d'après leur sens* en refusant que, dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille, définir la lignée, percevoir les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. 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 à tisser des liens entre les mots

de son vocabulaire : liens syntaxiques, liens morphologiques, liens sémantiques et... liens historiques.

Nous distinguerons trois moteurs de production :

- **le moteur syntaxique**

On choisit un mot ; on s'assure que les élèves en connaissent le sens en l'insérant dans trois phrases différentes. A partir de ce mot, on va enchaîner les questions en essayant de trouver le plus de réponses possibles à chaque question. En partant *d'un seul mot*, on lui permet d'engranger *plus de 30 mots nouveaux* classés par « nature grammaticale »

- **1°exemple : le mot « Mer »**

Question 1 : « *Qu'est-ce qu'on peut trouver dans la mer ?* »

Question 2 : « *Qu'est-ce qu'on peut voir sur la mer ?* » :

Question 3 : « *Qu'est-ce qu'on fait à la mer ?* »

Question 4 : « *C'est comment la mer ?* »

- **2°exemple : le mot « Manger »**

Question 1 : « *Qu'est-ce qu'on peut dire à la place de « manger » ?* »

Question 2 : « *Qu'est-ce qu'on peut manger ?* »

Question 3 : « *Qui mange qui ?* » : le loup/ l'agneau ; le chat/la souris

Question 4 : « *Comment est-ce qu'on mange ?* »

Question 5 : « *Où est-ce qu'on mange ?* » :

Ainsi, sans jamais avoir prononcé un seul terme de grammaire, on leur aura fait constituer pour chaque « mot-étiquette » des ensembles de « verbes », de « noms », d'« adjectifs », de « lieux » et même d'adverbes. De façon totalement implicite et en jouant, les mots proposés se rangent dans sa tête sur des « étagères grammaticales ». ...

- **Le moteur morphologique**

« Que peut-on faire en ajoutant quelque chose à la fin du mot... ? » (opérer/opération)

« Que peut-on faire en ajoutant quelque chose au début du mot... ? » (faire/ refaire/ défaire)

- **Le moteur sémantique**

Des mots qui veulent dire à peu près pareil

Des mots qui disent le contraire

Des mots qui entrent dans les mêmes catégories

Des mots qui font penser à d'autres mots (collocation)

IV. LA COMPREHENSION DES TEXTES

IV.1 Savoir ce que c'est que lire avant de savoir lire

Un élève doit apprendre à « peser » sa lecture afin d'équilibrer l'exercice légitime de son droit d'interprétation et le respect nécessaire qu'il doit porter au texte et à l'auteur.

Sur le plateau de gauche de sa balance, il devra déposer toute l'obéissance, tout le respect qu'il doit au texte et à son auteur. On lui dira qu'un homme ou une femme a sélectionné des mots et pas n'importe lesquels ; qu'il ou elle a choisi de les organiser en phrases selon des structures particulières ; qu'il ou elle a décidé d'établir entre ces phrases des relations logiques et chronologiques significatives pour en faire un texte. Tous ces choix, fondés sur des conventions collectivement acceptées, constituent les directives que l'auteur a promulguées à son intention à lui, son lecteur inconnu. À ces directives, il doit infiniment de respect et d'obéissance.

Sur le plateau de droite, viendront au contraire s'entasser ses intimes convictions de lecteur, ses angoisses cachées, ses espoirs muets, ses expériences accumulées, parfois presque effacées. Tout ce qui fait de chaque élève un être d'une irréductible singularité. Sur ce plateau, on l'incitera à exercer la pression d'une volonté particulière d'interpréter ce texte comme aucun autre lecteur ne l'interpréterait. On acceptera que ses indignations ne soient pas celles d'un autre comme ne le seront pas ses enthousiasmes ni ses chagrins. Vous saurez que ses paysages ne ressembleront à aucun autre non plus que ses personnages.

IV.2 L'équilibre nécessaire

Un jeune lecteur doit ainsi apprendre à établir un juste équilibre entre les deux exigences de la lecture : équilibre entre les légitimes ambitions d'interprétation personnelle et prise en compte respectueuse des conventions du texte. ***Tout déséquilibre pervertit gravement la probité de l'acte de lire.***

Ainsi le respect que l'on porte à un texte peut se changer en servilité craintive, au point que la compréhension même devient offense. S'ouvre alors le risque de n'oser donner à ce texte qu'une existence sonore en se gardant d'en découvrir et d'en construire le sens car toute construction personnelle du sens deviendrait sacrilège. Un lecteur pourrait ainsi considérer que le statut du texte le met hors d'atteinte de son intelligence et de sa sensibilité et il renoncerait à exercer son juste droit d'exégèse et de critique. Il pourra se livrer pieds et poings liés à la merci d'intermédiaires peu scrupuleux qui prétendront détenir la clé d'un sens qu'ils l'obligeront à recevoir avec infiniment de crainte et de déférence.

Mais lorsqu'au contraire, le texte n'est qu'un tremplin commode pour une imagination débridée, lorsque sont négligées par désinvolture ou incompetence les directives qu'il impose, on rend alors ce texte orphelin de son auteur ; on en trahit la mémoire ; on efface la trace qu'il a voulu laisser ; on rompt la chaîne de la transmission en bafouant l'espoir de l'auteur d'être compris au plus juste de ses propres intentions mais aussi au plus profond de l'âme de son lecteur. Habités à « parier » sur l'identité des mots en se fondant sur de fragiles indices contextuels, invités à imaginer une histoire

en prenant un appui précaire sur des images ou des intuitions, bien des élèves pourraient ainsi développer un comportement de lecture où l'imprécision le dispute à la désinvolture. Ils viendront au terme de leur scolarisation former des cohortes *de faux lecteurs* : des « inventeurs » de sens, négligeant de saisir les indices lexicaux et syntaxiques du texte et échafaudant une signification qui n'a que peu à voir avec l'intention de l'auteur.

IV.3 Une démarche pour apprendre à comprendre

Faire comprendre à un enfant la démarche de compréhension d'un texte exige qu'il la vive avec lucidité afin de prendre conscience des droits et des devoirs qu'elle impose. Le mode d'accompagnement est donc fondamentalement différent de celui que révèle une relation d'enseignement traditionnelle. L'adulte commence par « accoucher » les représentations que chacun des enfants se fait du texte proposé. Il les accueille avec patience et bienveillance et en garde les traces précieuses dans leur diversité. Il sait que l'importance à ce stade c'est que la *fonction imageante* de chaque élève opère dans sa singularité. Il sait aussi que viendra ensuite le temps de l'arbitrage et du tri ; le temps où le texte et l'auteur revendiqueront leur droit légitime de distinguer l'interprétation acceptable de la trahison. On doit donc d'abord faire confiance à l'intelligence de l'enfant. En vivant avec ses camarades les difficiles négociations du sens d'un texte, il prendra progressivement conscience des articulations de la démarche de compréhension. Il saisit que cette démarche demande à la fois rigueur et exigence mais aussi infiniment d'ouverture, d'attention et de patience.

IV.4 Lire différemment des textes de types différents

L'équilibre entre droits et devoirs se négocie en fonction du type de texte. La maîtrise polyvalente de la lecture fait donc partie intégrante de la compréhension des textes. On ne comprend pas de la même façon un conte merveilleux et un énoncé de mathématique : si on lisait le conte comme on devrait lire un énoncé, on risquerait de s'ennuyer à mourir. Mais si on lisait un énoncé comme un conte, on ne trouverait jamais la solution du problème. Il doit comprendre que pour lire un conte, il aura infiniment plus de liberté d'imagination que pour décortiquer l'énoncé d'un problème.

L'enfant s'apercevra que les histoires, les contes, les récits l'invitent à projeter sur l'écran de son cerveau un film dont il tracera lui-même les décors, dessinera lui-même les personnages en fonction bien sûr des directives de l'auteur. Une fiction ouvre à l'imagination du lecteur de larges espaces. Un texte explicatif en science par exemple exige une rigueur sans faille pour saisir chaque information et la mettre en relation précise avec les autres. Un récit historique impose de suivre exactement la chronologie des faits et de mémoriser les éléments essentiels. Un document polymorphe qui exige que l'on associe image, tableaux, schémas et textes est un tout autre défi. Il faut donc qu'un lecteur tout au long de son apprentissage se frotte à des textes de types différents et qu'on l'aide à prendre conscience que, face à chacun, il faut définir un mode de lecture pertinent.

V. LA MAÎTRISE DE L'ÉCRITURE : de l'encodage à l'expression écrite

V.1 Le graphisme

Le tracé des lettres est une activité qui débute en maternelle, mais qui doit être enseigné au cours préparatoire de manière précise et rigoureuse, au fur et à mesure de l'étude des graphèmes. L'élève sera amené à réduire progressivement son tracé et à le contrôler, pour l'adapter aux lignes d'un cahier. C'est bien cette trace, soigneusement contrôlée, qui ancrera dans la mémoire de chaque élève la forme du graphème et assurera sa reconnaissance visuelle

V.2 L'encodage des combinaisons de syllabes, de logatomes et de mots

C'est en écrivant que l'élève prendra conscience de la spécificité des combinaisons de graphèmes et de leurs correspondances sonores. Tracer « ra », puis « ri » puis « ar » puis « ir » et prononcer chaque syllabe avec soin en examinant bien la composition graphémique est la clé du principe alphabétique.

V.3 L'orthographe lexicale

Elle impose que l'élève se dote progressivement d'une mémoire orthographique des mots car les correspondances graphophonologiques sont parfois impuissantes à lui fournir des réponses : les consonnes muettes finales, les graphèmes différents renvoyant au même phonème, doubles consonnes ... sont autant de cas où seule une mémorisation de la de la composition orthographique peut l'aider. C'est donc en écrivant régulièrement de sa main avec soin et attention qu'il gravera dans sa jeune mémoire les originalités des mots de la langue française. On commencera par des activités diverses de copie de syllabes, de mots, puis de phrases. On poursuivra par des activités de dictée (de syllabes), de mots (afin de développer la mise en mémoire de l'orthographe lexicale) puis enfin de phrases simples, dont la structure aura été préalablement définie (et modélisée).

V.4 Les accords

Progressivement, les élèves seront invités à respecter un certain nombre de règles d'accord dans le groupe nominal puis dans la phrase : accords en genre et en nombre. Il comprendra que si, parfois les marques de genre et de nombre ne s'entendent pas, l'écriture, elle, le révèle bel et bien. L'écriture de ces marques montrera la chaîne des accords qui relie ensemble l'adjectif à son substantif, le sujet à son verbe, (*pas question bien sûr de nommer les catégories*)

V.5 La mise en mots de sa pensée

L'écriture de phrases sera d'abord associée à une activité guidée par l'enseignant : légende d'un dessin, images séquentielles à ordonner puis légènder, etc... Progressivement les élèves seront invités à produire des phrases en autonomie.

Puis amenés à élaborer des écrits d'expression ou de communication s'appuyant sur un projet d'écriture, par exemple :

- écrire une lettre d'invitation

- rédiger un compte-rendu de visite
- modifier la fin d'un récit ou en écrire un nouvel épisode...

➤ Deux principes

- La situation d'écriture sera toujours précédée d'un moment d'échanges oraux guidés par l'enseignant : *à qui on écrit ? Pourquoi on écrit ?... afin de finaliser le projet.*
- *Tous les textes produits devront être lus par d'autres, examinés avec soin et questionner dans leur degré de pertinence, c'est-à-dire dans leur capacité à être compris.*