

Les méthodes de lecture en cours préparatoire

Difficultés d'application

Apprendre à lire est une priorité de l'enseignement primaire. On doit donc réfléchir aux méthodes et moyens les plus efficaces pour réaliser cet objectif.

On considère qu'un apprentissage chaotique de la lecture est susceptible d'aboutir, bien qu'il n'en soit pas la cause exclusive, à l'illettrisme. Les méthodes de lecture pourraient ainsi avoir une part de responsabilité en ce qui concerne l'entrée mal réussie dans l'écrit. La prévention de l'illettrisme consiste, dans cette perspective, à assurer des bases solides pour tous lors de l'apprentissage, par une pédagogie de la lecture adaptée au plus grand nombre, et différenciée lorsque c'est nécessaire auprès des élèves diagnostiqués en difficulté.

Bruno Germain

Observatoire national
de la lecture
bruno.germain@education.gouv.fr

En charge d'un cours préparatoire (CP), l'enseignant se sent particulièrement responsable de l'apprentissage de la lecture, même si les programmes rappellent l'aspect continu de cet enseignement, en cycles 2 et 3 (cf. encadré). Le professeur cherche légitimement comment l'organiser et avec quels outils d'accompagnement, et, en particulier, selon quelle méthode.

Choisir une méthode ou un manuel n'est pas facile. C'est la raison pour laquelle il serait heureux que ce choix revienne à l'équipe qui compose le cycle 2, voire à toute l'école. On sait qu'aujourd'hui le choix se fait presque toujours par l'enseignant seul, sous la pression éventuelle des parents, d'un(e) collègue, du directeur..., d'idées reçues ou d'une représentation poétique de l'apprentissage. De plus, les enseignants sont souvent peu assurés et modifient volontiers leur comportement, voire leurs idées, si un regard pertinent les y invite. Un choix collectif de l'équipe

pédagogique s'avère donc plus opératoire : l'enseignant de CP saura qu'il est soutenu par ses collègues et que son travail s'inscrit dans une continuité. Mais le choix reste difficile, de même, pour l'équipe.

Toutes les méthodes ont le même objectif : permettre l'apprentissage de la lecture et faire de chaque enfant un futur lecteur expert. Néanmoins, elles revendiquent des différences dans le moyen d'y parvenir (grâce à une méthodologie et des objectifs opérationnels déterminés).

Nous n'entrerons pas dans la polémique des querelles de chapelle et des terminologies, nous nous limiterons à donner du sens et de la cohérence à une vue d'ensemble. Pour ce faire nous allons observer les différentes méthodes et tenter de cerner les difficultés particulières qu'elles sont susceptibles d'engendrer.

Par commodité, nous distinguerons trois méthodes, telles qu'elles sont définies dans l'ouvrage de l'Ob-

Chargé de mission à l'Observatoire national de la lecture, **Bruno Germain** enseigne la linguistique à l'université Paris V et est professeur associé à l'IUFM de Paris. Il a exercé auparavant en école primaire. Auteur d'articles sur les méthodes et les manuels de lecture, il a participé à l'ouvrage de l'ONL *Le manuel de lecture au CP (CNDP/Savoir Livre, 2003)*.

servatoire national de la lecture, *Le manuel de lecture au CP** : « Par méthode, nous entendons l'ensemble des soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres méthodes. Elle peut ensuite être diversement déclinée en démarches qui exploitent de manière spécifique et précise ces caractéristiques théoriques, grâce à des activités choisies. »

La méthode synthétique

La méthode synthétique s'appuie sur la découverte des unités constitutives de la langue, puis sur la prise de conscience par l'élève des correspondances qui rapprochent les constituants formels de la langue orale (les phonèmes et leur réalisation en sons), qu'il utilise spontanément mais sans les connaître de manière explicite, et les unités de la langue écrite (les graphèmes et leurs graphies en lettres et groupes de lettres), qui lui sont encore étrangères.

En premier lieu, l'apprentissage engage l'enfant à segmenter (c'est-à-dire à fragmenter la chaîne parlée en mots, en syllabes et en sons) et discriminer (c'est-à-dire être capable de reconnaître la présence et la place d'un son dans un mot) les unités minimales de la langue orale, démarche intellectuelle réflexive qui n'est pas naturelle, afin d'atteindre un degré

suffisant de conscience phonologique. L'enfant doit pouvoir explicitement décomposer la chaîne parlée en sons identifiés, savoir les reconnaître et les produire séparément.

Une première difficulté peut naître de la mauvaise connaissance de la langue orale française et donc de la gêne à pouvoir analyser cette langue de manière volontaire. On observe mal ce que l'on connaît mal. D'autres enfants peuvent avoir une difficulté de discrimination des sons entre eux, du fait d'un accent, d'une particularité régionale, ou d'un problème d'audition. Le développement de la conscience phonologique en maternelle et en CP est incontournable, mais il peut s'avérer délicat.

La méthode synthétique induit ensuite la découverte et la compréhension du principe alphabétique. De quoi s'agit-il ? En fait, il faut « seulement et nécessairement » comprendre qu'il existe un mécanisme de correspondances arbitraires relativement régulier entre les unités de la langue orale et celles de la langue écrite. Pour certains enfants, l'appropriation de ce lien formel peut prendre un certain temps, dû à son degré d'abstraction et aux irrégularités qui naissent du passage de l'oral vers l'écrit ou l'inverse. Il faut une pratique fréquente et répétitive, ce qui fait dire de cette démarche de décodage-encodage qu'elle est « mécanique ».

Lors des activités de fusion et de combinatoire, les élèves sont amenés à lier les unités minimales en unités plus grandes – les syllabes – puis en mots. Pour certains, cela s'apparente à apprendre le nom des atomes et leur structure, puis à s'attacher à former des molécules, sans avoir les moyens de deviner à quels grands ensembles elles participent et sans voir concrètement les matières qu'elles constituent : cela peut paraître frustrant dans les premiers temps, du point de vue de l'adulte. Mais n'en vait-il pas de même lors de l'apprentissage de la numération, et pourrait-on en faire l'économie pour autant ?

Présentation des cycles 2 et 3

Depuis la loi d'orientation de 1990, l'enseignement primaire est organisé en trois cycles pédagogiques. La nouvelle structure doit permettre, en particulier, la mise en œuvre des programmes par période et non plus par année, de favoriser l'évaluation continue des enfants et d'ouvrir un espace à diverses formes d'enseignement différencié ou de remédiations adaptées.

Le cycle 2

Le cycle 2, appelé *cycle des apprentissages fondamentaux*, se positionne de manière tout à fait intéressante. D'une durée de trois ans, il regroupe la grande section de maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire 1. Ceci signifie que le CP se trouve inclus au cœur d'un cycle, comme son point pivot. Cela signifie aussi que les apprentissages dont il est l'enjeu trouvent un espace nouveau de consolidation : ils commencent en amont et se poursuivent en aval. La place de la maternelle grande section ne peut pas laisser indifférent, dans cette configuration. Toujours incluse dans la maternelle, avec ses orientations de travail et le développement de compétences qui relèvent tout autant des savoir-être et savoir-faire que des contenus, elle préfigure plus précisément son positionnement par rapport à l'enseignement élémentaire et l'entrée à « la grande école ». La grande section est un lieu où des apprentissages seront mis en œuvre dans un esprit de continuité avec le CP. Ceci concerne tout particulièrement l'expression puis la maîtrise de la langue orale et l'entrée dans l'écrit. En maternelle, on prépare l'entrée dans la lecture.

Le cycle 3

Le cycle 3, appelé *cycle des approfondissements*, concerne les trois dernières années du primaire. Trois années pour préparer au collège tout en consolidant les bases. Trois années qui, chacune, comptent : tout élève qui n'aura pas pu dépasser ses difficultés ou qui en aura accumulé de nouvelles au cours de cette période rentre en situation extrêmement précaire en sixième. Les potentiels offerts par l'organisation en cycles doivent être explorés et utilement exploités pour aider autant que possible les enfants les plus fragiles tout en répondant aux attentes de ceux qui sont scolairement plus avancés.

L'organisation en cycles peut paraître un artifice inutile dix ans après sa mise en œuvre. Elle représente néanmoins, encore aujourd'hui, une dimension pleine de promesses et de potentiels pour un enseignement audacieux.

B. G.

* Observatoire national de la lecture, *Le manuel de lecture au CP, réflexions, analyses, critères de choix*, CNDP/Savoir Livre, Hatier, 2003.

Plus tard, la connaissance du code et la pratique régulière de la lecture accompagneront l'enfant vers une fixation orthographique qui permet l'accélération de la vitesse de lecture, une meilleure endurance de lecture de textes longs et surtout la disponibilité intellectuelle nécessaire à un travail plus approfondi de la compréhension. Il faut donc prendre du temps pour lire de plus en plus.

Certains obstacles peuvent naître de la démarche choisie, au sein de cette méthode.

Une démarche syllabique, qui s'appuie plus précisément sur la connaissance des lettres, leur épellation, et la combinaison des graphies vers la phonie correspondante, part, en quelque sorte, du code inconnu (les combinaisons de lettres) vers le code connu (la chaîne des sons de la langue orale), c'est le b.a.-ba. Ceci peut désorienter certains élèves.

On lui préfère une démarche grapho-phonologique qui s'appuie sur la construction des correspondances phonies/graphies et graphies/phonies, et l'automatisation des procédures de décodage/codage. Certes, c'est technique et nouveau pour l'enfant. Souvent stigmatisée, au début, par un anonnement lors de la lecture orale de phrases et la routine de dictées de sons à écrire, cette démarche pourrait démotiver la motivation pour l'apprentissage de la lecture, si elle était exécutée seule, sans une rencontre avec les textes et les livres et un travail régulier sur leur compréhension.

Cette méthode est préconisée dans les nouveaux programmes.

Il faut savoir que, pour devenir lecteur autonome de la langue française, langue alphabétique, la connaissance de ses constituants et de ses correspondances entre l'oral et l'écrit est une nécessité.

Si la méthode synthétique est mécanique, c'est qu'elle reflète cette spécificité des langues alphabétiques dont la graphie fut, à l'origine, volontairement liée aux phonies, avec un souci de générativité automatique

et régulière. C'est artificiel, mais c'est aussi ce qui en fait la force. Car lorsque les correspondances seront enfin intégrées automatiquement, la partie décodage/codage des signes graphiques ne fera plus mystère. La langue pourra être écrite ou lue avec un minimum d'erreurs possibles. Or une langue est essentiellement faite pour permettre la meilleure intercompréhension possible, au moindre coût intellectuel. Et un automatisme est peu coûteux en terme cognitif.

On considère que la méthode synthétique donne des résultats positifs, permettant un accès à l'autonomie

Pour devenir lecteur autonome de la langue française, langue alphabétique, la connaissance de ses constituants et de ses correspondances entre l'oral et l'écrit est une nécessité

de la lecture, y compris chez les élèves les plus fragiles face à la langue, dans un temps assez court, entre six mois et deux ans. Mais, comme pour tout apprentissage, sa mise en œuvre nécessite des efforts et de la persévérance.

Il faut rappeler que la méthode synthétique nécessite d'être immédiatement liée à des activités parallèles portant sur les textes et l'apprentissage de la compréhension, qui peut être commencé de manière orale dès la grande section de maternelle. Cet apport permettra de légitimer un véritable apprentissage de la lecture, c'est-à-dire l'entrée dans le sens et une culture partagée des

livres. Les nouveaux programmes insistent sur cette dimension de l'entrée des livres (et leur mise en relation) et de la littérature de jeunesse dans la classe.

La méthode analytique

Parce qu'elle s'appuie sur la découverte du matériau écrit sans faire nécessairement de lien avec la structure linéaire de la langue orale, la méthode analytique induit certaines difficultés. Celles-ci sont inhérentes à la séparation entre code oral, qui ne fait pas l'objet d'une analyse, et code écrit, considéré comme nouveau, autonome et distinct. En effet, cette méthode part des grandes unités écrites (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot). Chaque phrase ou chaque mot est une entité qui a son identité propre et son sens associé.

Ceci impose une immersion dans les textes, à la manière de Champollion. Et comme Christophe Colomb, on y navigue sans trop savoir où l'on va, en privilégiant des activités d'hypothèses sur le sens ; on découvre des mots, des indices. D'une certaine manière, c'est une approche qui construit des correspondances entre mots, phrases et sens : pour certains élèves, cela va amener des difficultés.

La première vient de la saturation assez rapide de la mémoire, puisque la méthode impose la rétention de mots entiers ou de phrases dans leur immense diversité. Les mots deviennent des images, avec un sens associé. Cette vision logographique des unités (mots, phrases) a conjoncturellement fait apparaître le terme de « méthode globale ».

La seconde difficulté vient de la représentation de l'écrit : un code spécifique à apprendre de toutes pièces, différent du fonctionnement de la langue orale. Certains élèves en viennent à dire « *Je sais lire telle phrase ou tel livre, mais pas les autres* ». Cela revient à considérer que lire, c'est reconnaître des textes appris, et

que le meilleur lecteur est celui qui a appris à lire tous les livres.

La méthode analytique impose par ailleurs une perspective hypothétique sur le « sens » plus que sur la forme des textes, ce qui ne sera pas forcément facile à gérer pour l'enfant. En effet, si la signification d'un mot est stable (on la découvre dans le dictionnaire), le sens d'un mot, lui, dépend de la place qu'il occupe dans l'environnement des autres mots ; le sens s'actualise en contexte. Il ne se partage pas formellement et n'offre pas d'invariants ni de régularités. En d'autres termes, rien n'est jamais sûr dans la négociation sur le sens. Un apprentissage fondé exclusivement sur le sens se construit donc très lentement, sur des bases instables et des hypothèses à toujours renouveler. Si cette approche paraît empiriquement dynamique, elle est aussi très demandeuse d'énergie, de connaissances personnelles et d'arrière-fond culturel, et si elle présente l'image positive de développer la sensibilité à la langue, elle induit surtout une représentation fautive de la lecture, une difficulté avec le respect de la structure morphologique et orthographique de la langue écrite et, par conséquent, des problèmes d'écriture.

Cette méthode ne donne pas la priorité à l'analyse de la structure de la langue. Il ne faudrait pas la négliger pour autant. En effet, les élèves les mieux armés face à la langue finiront par l'assimiler, au moins de manière implicite, au bout d'un certain temps ; les plus fragiles pourraient s'en trouver pénalisés.

Une réelle difficulté vient encore de la nécessaire maîtrise métalinguistique de la langue par l'enseignant, puisqu'il doit saisir en permanence les origines des hypothèses sur le sens faites par les élèves, afin de les exploiter et de conduire chacun vers une meilleure expérience de la langue. Il faut aussi avoir effectué un choix judicieux des textes sur lesquels les élèves s'interrogent. Selon les démarches choisies (Decroly, Association française pour la lecture...), les

textes seront prélevés dans la littérature de jeunesse, dictés à l'adulte par les élèves, etc.

Finalement, la mise en œuvre de la méthode analytique (et de ses diverses variantes) nécessite une très grande continuité dans l'apprentissage et au sein de l'école (plusieurs années) pour espérer un impact significatif. Il faut donc s'assurer, au minimum, de cette continuité homogène au sein de toute l'équipe de l'école et, par ailleurs, que certaines activités engagent l'analyse de la structure de la langue. Il faut éviter un travail trop exclusif et systématique sur le sens, qui finit par cacher que l'enjeu est aussi l'apprentissage de la langue écrite avec les caractéristiques des signes qui la constituent.

La méthode mixte

Parce qu'elle s'appuie sur un mélange des deux premières, cette méthode induit certaines difficultés, inhérentes à ses points d'appui plus hétérogènes. Même si elle cherche à rapprocher les qualités des méthodes synthétique et analytique, elle rassemble surtout des défauts et cause des difficultés spécifiques. En effet, cette méthode articule un travail plutôt logographique et une entrée dans le déchiffrement grapho-phonologique. Deux démarches sont traditionnellement engagées.

La démarche mixte enchaînée présente pour l'enfant la difficulté de changer d'orientation en cours d'apprentissage : il rencontre nécessairement l'écrit par la méthode analytique idéovisuelle dans les premiers temps, en général jusqu'à la Toussaint. Ensuite, il découvre la décomposition de la langue en basculant dans la méthode synthétique. Il croit avoir compris comment se réalise la lecture, puis on lui montre que ça fonctionne autrement en entrant dans le code. Cette modification des représentations est propice à déstabiliser certains élèves. De plus, la première entrée logographique, reposant sur la

mémoire et « la motivation », justifiée parce qu'elle ressemble à l'approche faite en maternelle, n'est sans doute pas nécessaire.

Si la signification
d'un mot est stable,
le sens d'un mot, lui,
dépend de la place
qu'il occupe
dans l'environnement
des autres mots

La démarche mixte conjointe propose une entrée simultanée dans l'écrit par des activités relevant des méthodes analytique et synthétique. Elles sont littéralement mises en concurrence dans la représentation que l'élève essaie de se construire de la lecture : faut-il apprendre des mots ou les décomposer ? Cette ambiguïté, souvent poursuivie tout au long de l'année, introduit de la confusion chez certains élèves qui hésitent dans la stratégie de découverte des mots nouveaux. Ceci gêne l'accès à l'autonomie et à l'endurance de la lecture. De plus, pour rendre cette démarche pertinente, les mots appris sont le plus fréquemment organisés en catégories ou suivant des classements, par exemple les noms communs, les verbes, etc. Ceci ajoute une dimension implicite grammaticale, dont on peut chercher la réelle pertinence au cours du CP.

La méthode mixte, pour devenir efficace, nécessite de la part de l'enseignant une parfaite connaissance et une bonne maîtrise des deux méthodes qu'elle rassemble. Elle ne donne pas toujours satisfaction sans qu'on puisse dire aisément, pour chaque élève mis en difficulté, quelle en est l'origine.

Ce court tour d'horizon peut laisser perplexe : n'a-t-on que le choix

entre de mauvaises propositions ? En fait, non. Il existe des choix plus heureux que d'autres. La préférence pour une méthode synthétique graphophonologique semble la plus légitime pour entrer dans l'écrit du français, langue alphabétique. Elle peut présenter des difficultés lors de l'apprentissage, c'est pourquoi l'enseignant doit être très attentif lors de sa mise en œuvre pédagogique. Il peut s'emparer notamment des instruments d'accompagnement que sont les manuels de lecture et tous les outils et périphériques (affiches, albums, cahiers d'activités, cédéroms, etc.), conçus comme autant de supports dont l'emploi est pertinent et légitime. Si l'enseignant est formé pour pouvoir choisir et utiliser au mieux ces outils, cela ne réduit en rien sa liberté pédagogique : bien au contraire, c'est un élément supplémentaire de son expression.

Manuels, outils ou objets

Il est souhaitable qu'un enseignant utilise les outils mis à sa disposition pour accompagner et favoriser un meilleur apprentissage des élèves ; ceci implique qu'il sache choisir les manuels de manière raisonnée : il est des publications plus valables que d'autres, plus conformes aux programmes, ou mieux adaptées à l'enseignant et à la méthode qu'il va mettre en œuvre.

Pour certains pédagogues, les manuels n'ont pas de raison d'être. L'absence de manuel est fondatrice de leur action et ils utilisent alors d'autres objets. Freinet défendait cette perspective. Elle a été fortement soutenue dans les années 1970-1980, mais une telle position induit des dif-

ficultés pour l'enseignant comme pour l'élève.

Pour l'enseignant, cela signifie qu'il doit construire ses supports en permanence, en lien avec la progression et le profil de la classe. Cela nécessite de nombreuses activités diagnostiques, un choix de supports pertinents au jour le jour, et une grande

**L'enseignant
peut s'emparer
des instruments
d'accompagnement
que sont les manuels de
lecture et tous les outils
et périphériques conçus
comme autant de supports
dont l'emploi est pertinent
et légitime**

disponibilité de temps. Ceci dit, l'inspiration peut manquer et le choix ne pas être heureux. Le risque, c'est de construire une routine artificielle (par exemple faire « appel au vécu » ne permet pas toujours de dépasser ce que les élèves savent déjà produire) pour aller vers les objectifs de l'apprentissage, ou solliciter les supports ou objets (magazines, albums, affiches, etc.) de manière récurrente et peu homogène.

Ne pas avoir de manuel impose de l'enseignant qu'il soit toujours performant, innovant, et le place en situation périlleuse. De plus, ses assises théoriques peuvent être bien floues,

sait-il alors précisément évaluer les habiletés qu'il favorise, et connaît-il les apprentissages implicites qu'il engage ?

Pour l'élève, l'absence de manuel ne permet plus de voir où il va ou de le montrer à d'autres, notamment à ses parents. Il faut donc que l'enseignant remplace ce manque par un discours ou d'autres objets substitutifs, en évitant l'abus malheureux de photocopies.

Pour ne pas employer de manuel, il faut à la fois être expérimenté et compétent en matière d'apprentissage de la lecture.

L'usage d'un manuel impose qu'il ait été choisi suivant des critères sérieux : un manuel, cela s'analyse ! Les difficultés que les manuels peuvent engendrer viennent des progressions proposées, de l'accent mis sur certaines activités plus ou moins utiles à l'apprentissage réel de la lecture, et surtout de leurs manques, qu'il faut pouvoir remarquer et corriger. C'est ainsi que l'enseignant doit s'approprié et utiliser un manuel dans les meilleures conditions.

L'ouvrage de l'ONL *Le manuel de lecture au CP* est de ce point de vue une référence. Il présente un tour d'horizon des éléments qui constituent l'apprentissage de la lecture au CP, puis il offre une grille d'analyse des manuels complète et exemplifiée, ensuite appliquée à quelques ouvrages. Chaque enseignant de CP devrait s'en saisir.

Bien utiliser un manuel nécessite de bien connaître les éléments et compétences qui composent un apprentissage réussi de la lecture et de savoir repérer l'origine des difficultés rencontrées par les élèves.

Octobre 2003