

# Apprendre à lire

**Pour lire, il faut être à la fois capable d'identifier les mots, mais aussi de leur donner un sens. Alain Bentolila revient sur cette double compétence à acquérir pour devenir un parfait lecteur.**

Il est important d'établir une distinction claire entre apprendre à lire et savoir lire : le comportement du lecteur expert ne nous fournit pas directement un modèle d'apprentissage. Lorsque l'on sait lire, on maîtrise les mécanismes du code écrit avec une telle dextérité que l'on en oublierait presque son parcours – parfois laborieux – d'apprentissage. En fait, il faudra des situations de lecture particulièrement délicates pour que le lecteur expert ait recours aux mécanismes jadis appris. Pour le débutant c'est une autre affaire ! On apprend à lire en élucidant consciemment les règles conventionnelles qui régissent le code écrit.

## Apprendre à identifier les mots : une nécessité

En règle générale, les recherches font apparaître que les jeunes adultes en difficulté de lecture ont une capacité d'identification des mots très insuffisante ; sans être la seule cause de l'illettrisme, ce handicap en constitue une des composantes majeures et conduit un nombre important de jeunes adultes illettrés à inventer du sens sur une base très insuffisante d'indices conventionnels. La lecture d'un texte est alors souvent approximative. Lors de l'apprentissage de la lecture, il importe donc que l'on veuille à ce que tous les élèves apprennent à identifier les mots avec efficacité ; c'est-à-dire en alliant rapidité et précision.

Identifier les mots n'a rien à voir avec un jeu de devinettes : il ne s'agit pas de tâtonner et d'interroger le contexte. L'identité

d'un mot n'est jamais de l'ordre du "peut-être" ; c'est la maîtrise du code et non l'apport aléatoire du contexte qui conditionne la réussite ou l'échec.

Le français écrit est un système alphabétique ; cela signifie qu'entre les lettres et groupes de lettres et les sons qui leur correspondent il existe des relations de régularité qui permettent, dans plus de 80 % des cas, de prévoir le son que sous-tend chaque lettre ou groupe de lettres. Maîtriser les liens entre lettres et sons permet donc à l'élève de reconstituer l'image phonique du mot et ainsi d'interroger son dictionnaire mental oral ; celui-là même qui permet à cet enfant de 6 ans de comprendre les mots quand on lui parle.

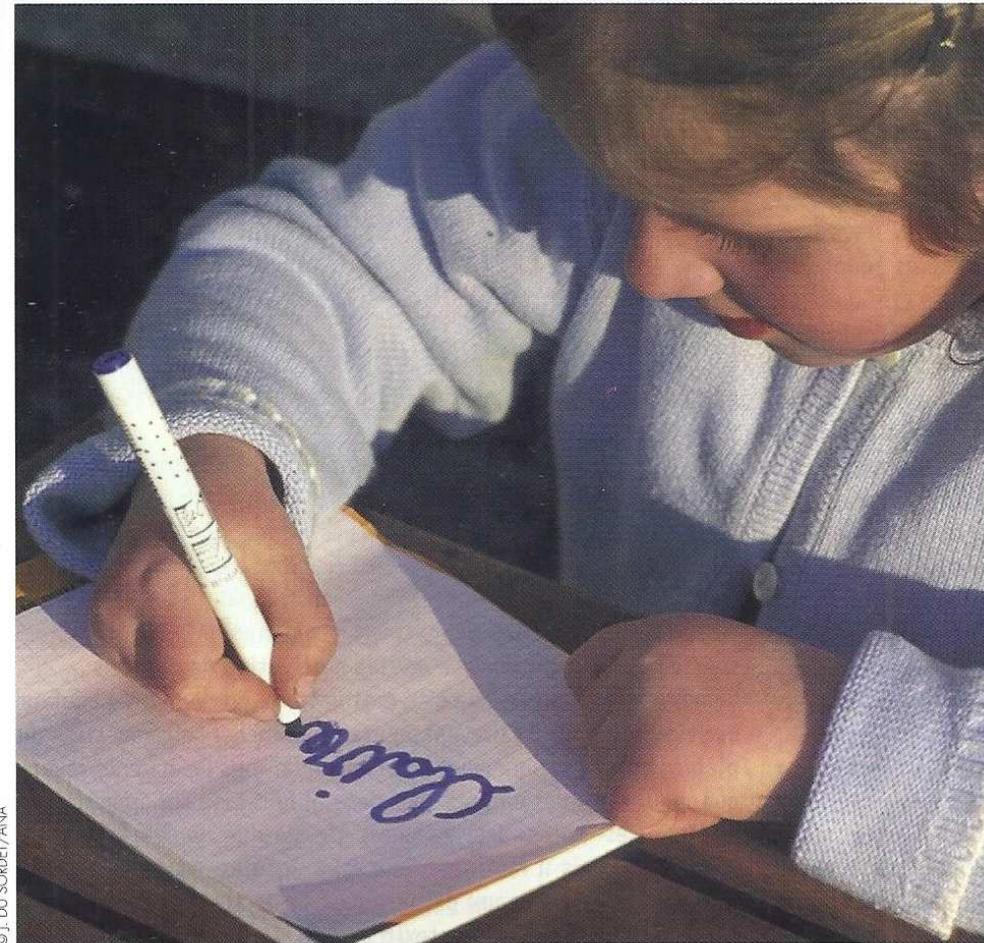
Prenons un exemple : un enfant n'a encore jamais lu le mot "oranger" ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné, que chacune des lettres ou chaque groupe de lettres correspond respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc, pas à pas, construire l'image phonique du mot parce que ce bruit reconstitué représente pour lui la clé d'accès autonome au sens. En effet, en découvrant sous les sept lettres d'"oranger" les sons [o.r.â.j.é] dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son "dictionnaire mental" afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, le "bruit du mot" lui permet de s'adresser à ce dictionnaire mental et, en réponse, lui sera fourni le sens du mot "oranger"... si, bien sûr, ce dernier fait partie de son vocabulaire. On

comprend alors l'importance décisive du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire. Certains enfants ne possèdent qu'un nombre très restreint de mots, souvent peu précis, et à force de ne pas recevoir de réponse ils risquent d'en déduire qu'il n'y a jamais de sens derrière l'image phonique qu'ils ont construite. Contrairement à ce que l'on a seriné aux instituteurs pendant 30 ans, ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder. La responsabilité de l'école maternelle est ainsi essentielle ; dès la petite section, elle doit s'attacher à nourrir le stock lexical des enfants. C'est là que se gagne la bataille future de la lecture !

Le décodage des mots n'est pas une fin en soi. Le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond. C'est la constitution de ce dictionnaire orthographique qui permettra au lecteur expert de ne pas passer systématiquement par la forme orale du mot. Mieux on fera découvrir les liens complexes mais réguliers qui existent entre les mots écrits et les mots oraux, mieux on entraînera l'élève à automatiser le passage des uns aux autres, et plus on lui donnera de chances d'accéder directement au sens des mots à partir de la seule reconnaissance de leurs formes orthographiques.

## Identifier les mots : nécessaire mais pas suffisant

Les règles principales du langage oral régissent aussi le langage écrit. On pourrait donc penser qu'apprendre à lire se résume à apprendre à identifier les mots. Une fois les mots identifiés, le reste de la construction du sens serait alors affaire de grammaire et de vocabulaire. Il s'agit là d'une conception



trop réductrice de l'apprentissage de la lecture. On ne peut pas supposer que les règles de grammaire dont un enfant fait implicitement usage lorsqu'il parle vont se réinvestir "naturellement" pour organiser la suite des mots écrits qu'il identifie. L'apprentissage de la lecture appelle l'explicitation des conventions linguistiques que le langage oral mobilise, lui, de façon implicite: cela implique que soient explicitement tracées les voies grammaticales et sémantiques qui, des acquis langagiers, conduisent à la construction du sens des phrases et des textes.

Pour apprendre à lire, il faut absolument être capable d'identifier les indicateurs qui donnent aux mots de la phrase leurs fonctions et leur permettent de créer ensemble une réalité homogène. Lire une phrase, c'est identifier les mots, et en même temps reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens. Cette nécessité s'impose d'autant plus qu'arrivent, au cours préparatoire, des élèves dont la langue orale est très différente, notamment dans ses structures grammaticales, de celle qu'ils vont découvrir dans les livres.

Il ne s'agit nullement de leur apprendre à nommer natures et fonctions des mots, mais il est impératif d'apprendre aux lecteurs débutants 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?...

Enfin, au-delà du cadre de la phrase, il convient que l'apprenti lecteur prenne conscience qu'un texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases. On doit lui montrer qu'entre deux événements il existe des relations, que le même personnage va s'appeler d'abord Catherine puis "elle", puis "la jolie petite fille". Il découvrira qu'un texte possède une réelle cohérence et identifiera les indices qui la manifestent.

### Le paradoxe des méthodes de lecture

Bien souvent, les méthodes de lecture tentent de concilier l'inconciliable. Faire comprendre comment fonctionne le code écrit par la découverte du principe alphabétique et en même temps, sur les mêmes supports, faire découvrir les enjeux de la lecture. Il s'agit là d'un pari difficile, voire quasi impossible, car chacun de ces deux objec-

tifs complémentaires exige que l'on s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature très différentes.

La découverte du principe alphabétique exige la manipulation de segments courts et soigneusement choisis pour permettre de distinguer les unités orales et écrites. La prise de conscience de la diversité des écrits et de leurs finalités demande, au contraire, des écrits riches et socialement significatifs. En tentant de faire comprendre, à partir d'un même support écrit, comment "marche" le code et à quoi sert sa mise en œuvre, on risque de pervertir la première démarche et d'appauvrir la seconde: des textes trop brefs, insipides, sans ambition sémantique et sans signification sociale ne pourront révéler à un élève ce que c'est que lire; des textes riches et porteurs de sens, se prêteront mal à la mise en évidence des relations qui lient les lettres aux sons. Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs; hors de question de négliger la découverte rigoureusement menée des relations grapho-phonologiques nécessaires à la compréhension du principe alphabétique; hors de question de ne pas montrer à tous les élèves les perspectives qu'ouvre une lecture maîtrisée.

Il paraît judicieux que durant les premiers mois de l'apprentissage, ces deux objectifs et les démarches pédagogiques qui leur correspondent respectivement soient clairement distingués, afin d'être poursuivis chacun avec une égale efficacité. Tant qu'un enfant n'aura pas acquis une réelle capacité de décodage, il faut multiplier la lecture par le maître de textes aussi riches et variés que possible. Il faut, durant cette même période, qu'on limite pour les élèves les mots non décodables aux mots outils et à quelques mots très fréquents nécessaires pour que les premières phrases aient un sens. Lorsque les élèves auront, chacun à leur rythme, maîtrisé le principe alphabétique, les deux démarches pourront alors se rejoindre et s'appuyer sur les mêmes supports. L'enseignant devra être capable de juger pour chaque enfant du moment opportun de le lancer sur la lecture autonome. L'automatisation de la maîtrise des relations grapho-phonologiques garantissant une construction du sens de textes de plus en plus variés et ambitieux.

Alain Bentolila