

Apprendre à lire à l'école.

Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant.

Fiche de lecture

Introduction

- ◆ GOIGOUX, R. et CÈBE, S., *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant.*, Retz, Collection Savoirs pratiques éducation, 2006

Genre et domaine d'étude :

Guide pédagogique sur l'organisation de l'apprentissage de la lecture

Auteurs : Contemporains.

- Spécialiste des questions d'enseignement de la lecture, **Roland Goigoux** assure également la formation de formateurs et de cadres de l'Éducation nationale.
- Docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, **Sylvie Cèbe** est professeure adjointe à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation (FPSE) de Genève. Elle fait équipe avec Roland Goigoux depuis plusieurs années.
- *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de **G. Chauveau**, ouvrage auquel **R. Goigoux** a participé (Chapitre 4 : De l'importance du texte littéral au début de l'apprentissage de la lecture)
- Gombert J.-E., Colé P., Valdois S., Mousty P., **Fayol M.**, **Goigoux R.**, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris : Nathan, 2000
- *Catégo*, Hatier / *Phono*, Hatier / *Ordo*, Hatier

Mots-clés : apprentissage de la lecture, identification des mots, voie directe, voie indirecte, mémorisation des mots, étude du code, compréhension de texte, production d'écrits, devoirs à la maison, difficultés de lecture.

Notes

Thème de l'ouvrage :

Présentation des concepts didactiques utilisés par les enseignants à l'école primaire pour enseigner la lecture et guide pour les mettre en œuvre en classe.

Objectifs de l'ouvrage :

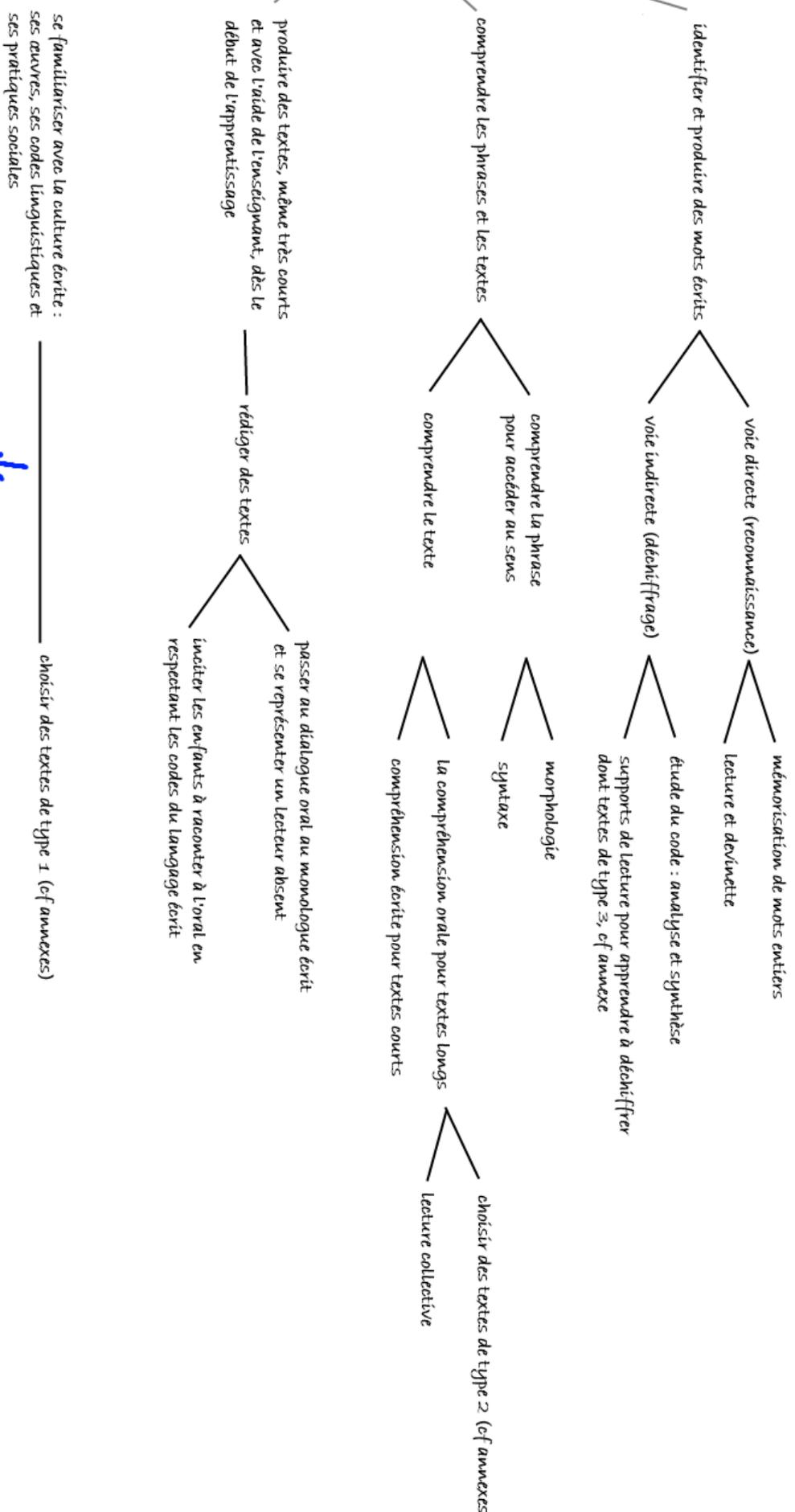
- aider les parents à comprendre comment le professeur enseigne la lecture à leur enfant
- aider les enseignants à dialoguer avec les parents
- éclairer les politiques sur la réalité des pratiques en classe
- contribuer à la démocratisation de l'enseignement

Espace géographique, échelles spatiales et temporelles : France, de nos jours.

Résumé de la structure du texte :

- 1) dépasser la polémique syllabique / globale et présenter l'apprentissage de la lecture tel qu'il est réellement mené en classe
 - identification des différentes composantes de la lecture : appui sur les travaux des chercheurs et sur les instructions officielles
 - culture écrite
 - compréhension de textes
 - compréhension de phrases
 - lectures de mots
 - écriture de mots
 - production de textes
 - aperçu historique de l'évolution de l'enseignement de la lecture
- 2) 3 composantes sur le mot : développement sur l'écriture de mots, la lecture de mots et compréhension de phrases
 - identifier un mot écrit par voie indirecte (déchiffrage) ou par voie directe (reconnaissance orthographique)
 - mémoriser des mots entiers
 - planifier l'étude du code
- 3) 3 composantes sur le texte : la compréhension de texte, la rédaction de textes et la culture écrite
 - privilégier la compréhension orale sur des textes longs
 - privilégier la compréhension écrite sur des textes courts
 - produire des textes écrits
- 4) Prendre le relais à la maison

Lire, c'est...



Cet ouvrage ne développe que peu ce point mais renvoie à C. Tauveron dans la bibliographie

Ce qu'il faut retenir :

- Les méthodes syllabiques ont une approche exclusivement synthétique (du graphème / phonème à la syllabe au mot) tandis que les méthodes globales prônent une approche analytique (du mot à la syllabe au graphème / phonème). → annexe 1.

Il convient en fait de combiner les deux lorsqu'on est amenés à faire une identification de mot par la voie indirecte : tantôt on observe chaque unité et on les combine pour les oraliser (synthèse), tantôt on divise le mot en unités isolées pour identifier chaque partie puis le tout (analyse).

- D'après les chercheurs, les méthodes optimales, c'est-à-dire celles employées par les enseignants et qui se sont révélées efficaces, intègrent, en accord avec les IO :
 - des temps de déchiffrage
 - des temps d'étude de la morphologie
 - des temps d'étude de la syntaxe
 - un travail sur la compréhension de textes **ayant un sens**
 - des séances d'écriture

On parle d'approches intégratives.

De ces grands axes, on peut tirer plusieurs compétences à développer simultanément : (p10)

- identifier et produire des mots écrits (déchiffrage et mémorisation orthographique), ce qui implique notamment de savoir manipuler les composants sonores du langage parlé
- comprendre les phrases et les textes, habilité qui découle surtout de la connaissance de la syntaxe
- se familiariser avec la culture écrite : ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales
- produire des textes, même très courts et avec l'aide de l'enseignant, dès le début de l'apprentissage

Schéma synthétique en annexe

Analyse critique :

- Cet ouvrage complète très bien *Le Savoir-faire aujourd'hui* de G. Chauveau.
- Quasiment rien sur les difficultés d'apprentissages, à compléter avec d'autres lectures sur le

sujet. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de G. Chauveau, ouvrage auquel R. Goigoux a participé (Chapitre 4 : De l'importance du texte littéral au début de l'apprentissage de la lecture) : cet ouvrage est un recueil de concepts en psychologie cognitive sur ce sujet. Il est cité dans la bibliographie. Pour le cas particulier de la dyslexie, l'auteur conseille : Sprenger-Charolles L. et Colé P., *Lecture et dyslexie : approche cognitive*, Paris : Dunod, 2003

Annexes

Annexe 1 : Sommaire

Annexe 2 : Planisphère des différentes composantes de la lecture

Annexe 3 : Les différentes composantes de la lecture dans une répartition équilibrée

Annexe 4 : Identification des mots par voie directe ou indirecte

Annexe 5 : Approche synthétique / approche analytique

Annexe 6 : Schéma synthétique du savoir-lire

Conclusion

◆ Pourquoi lire ce livre ?

Indispensable pour découvrir les bases de l'apprentissage de la lecture et pour établir sa stratégie pédagogique en lecture.

◆ Faut-il acheter ce livre ?

Oui, peu cher (3,80€ en pdf, 5€ en version papier), il s'agit d'un mini-guide indispensable pour un enseignant de CP.

◆ Faut-il tout lire ?

Oui de A à Z. Le dernier chapitre est plutôt destiné aux parents mais est utile concernant la question des devoirs.

Annexe 1 : Sommaire et bibliographie

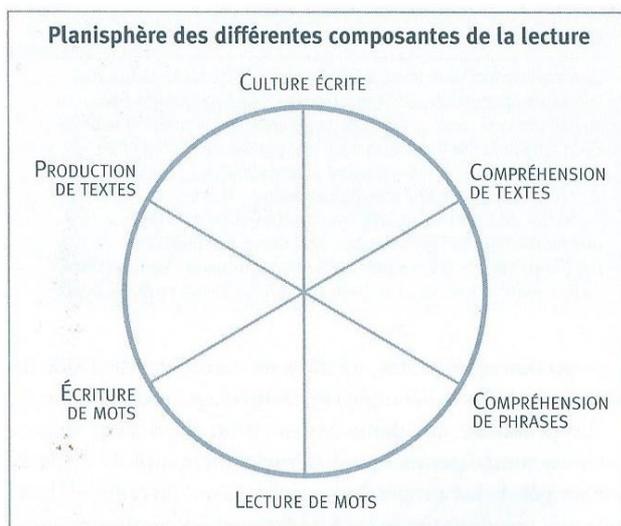
Sommaire

Introduction : Pourquoi ce livre ?	3
Chapitre 1 : L'enseignement de la lecture au-delà des polémiques	6
▶ Les nouvelles directives de 2006	6
▶ Continuités et ruptures dans l'enseignement de la lecture	12
Chapitre 2 : Apprendre à lire et à écrire des mots	19
▶ Identifier un mot écrit	19
▶ Mémoriser des mots entiers : le grand malentendu	25
▶ Un second malentendu : lecture et devinette	29
▶ Planifier l'étude du code : quels compromis ?	33
▶ Au-delà des méthodes, la complexité et la richesse des pratiques	46
Chapitre 3 : Apprendre à comprendre et à rédiger des textes	48
▶ Première direction : entraîner la compréhension « oralement pour les textes longs et complexes »	49
▶ Deuxième direction : entraîner la compréhension « sur l'écrit pour des textes courts »	56
▶ Apprendre à produire des textes écrits	62
Chapitre 4 : Aider l'enfant à la maison	68
▶ Les devoirs à la maison	68
▶ Comment aider l'enfant à relire ?	69
▶ Comment aider l'enfant à mémoriser l'orthographe de quelques mots ?	73
▶ Un enfant qui apprend mal ou qui n'apprend pas ne le fait pas exprès	75
Bibliographie	79

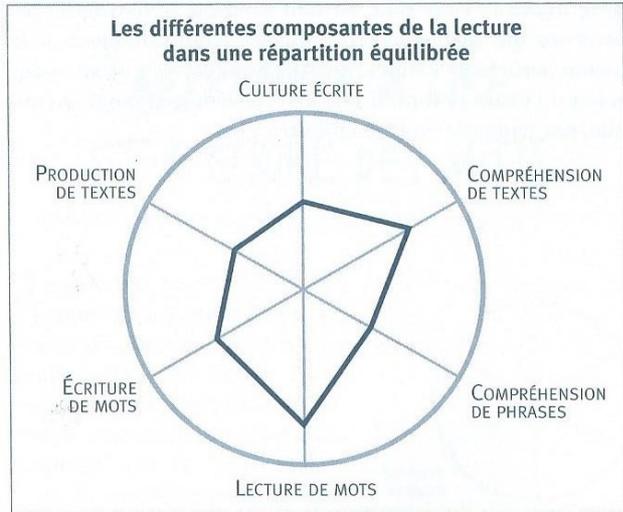
Bibliographie : pour aller plus loin...

- Boussion J., Schöttke M. et Tauveron C., *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*, Paris, Hachette, 1998.
- Brigaudiot M. (Ed.), *Apprentissages progressifs de l'écriture à l'école maternelle*, Paris, Hachette-INRP, 2000.
- Brigaudiot M. (Ed.), *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Paris, Hachette, 2004.
- Chartier A.-M. et Hébrard J., « Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques », in *Le Français aujourd'hui*, 1990, n° 90, pp. 100-109.
- Chartier A.-M., Clesse C. et Hébrard J., *Lire et écrire. Entrer dans le monde de l'écrit et Raconter, dicter, écrire* (2 tomes), Paris, Hatier, 1997.
- Chartier A.-M., « Culture scolaire et méthodes de lecture : les enjeux d'un apprentissage enfantin », in *Le Débat*, juillet 2005.
- Chauveau G. (Dir.), *Comprendre l'enfant l'apprenti lecteur*, Paris, Retz, 2001.
- Fijalkow J., *Sur la lecture*, Paris, ESF, 2000.
- Gombert J.-É., Colé P., Valdois S., Mousty P., Fayol M et Goigoux R. (Coordonnateur), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan, 2000.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP-XO Éditions, 2002. *Lire au CP, Document d'accompagnement des programmes*, vol. 1 et vol. 2, Paris, SCEREN, 2003-2005.
- Morais J., *L'Art de lire*, Paris, Odile Jacob, 1999.
- Olson D. R., *L'Univers de l'écrit*, Paris, Retz, 1999.
- Sprenger-Charolles L. et Colé P., *Lecture et dyslexie : approche cognitive*, Paris, Dunod, 2003.
- Tauveron C., *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002.

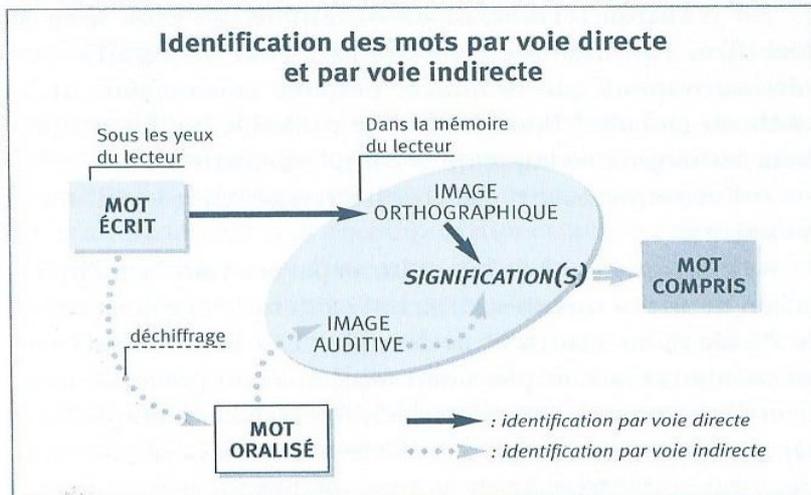
Annexe 2 : Planisphère des différentes composantes de la lecture



Annexe 3 : Les différentes composantes de la lecture dans une répartition équilibrée



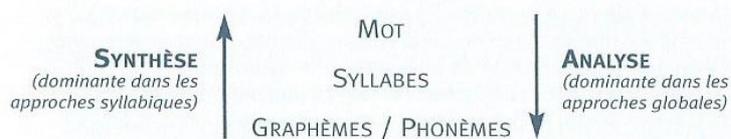
Annexe 4 : Identification des mots par voie directe ou indirecte



Annexe 5 : Approche synthétique / approche analytique

Rappelons brièvement que :

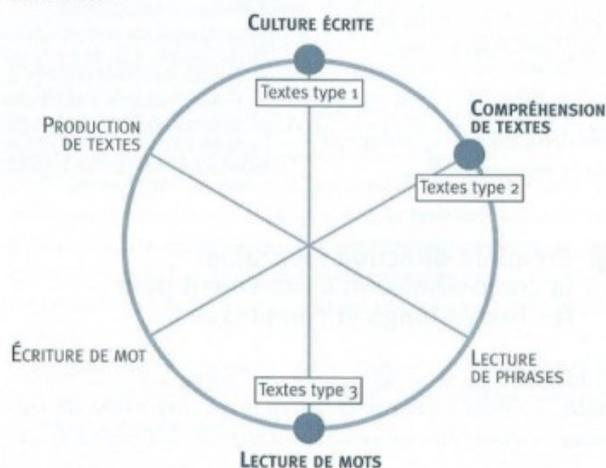
- l'approche synthétique, exclusive dans les méthodes dites « syllabiques », procède des parties vers le tout : on combine les valeurs sonores des lettres pour former des syllabes que l'on fusionne ensuite pour produire des mots ;
- l'approche analytique, à l'œuvre notamment dans les méthodes dites « globales », procède à l'inverse : du tout aux parties, c'est-à-dire des mots aux syllabes puis aux lettres et à leur(s) correspondance(s) avec les sons.



Annexe 6 : Schéma synthétique du savoir-lire

Nous distinguons trois types de textes selon l'objectif prioritaire poursuivi :

1. les textes destinés à initier les enfants au monde de l'écrit ;
2. les textes facilitant un travail systématique sur la compréhension ;
3. les textes constitués de mots qu'il faut apprendre à déchiffrer.



Les textes de type 1 sont souvent des albums de la littérature de jeunesse ou des contes. Leur niveau de langue est élevé mais ils abordent, d'une manière adaptée à l'âge des enfants, des questions importantes pour eux (peurs, sentiments, différences, etc.). Sollicitant l'imaginaire, ils peuvent éveiller des émotions intenses et laisser entrevoir aux jeunes élèves tout l'intérêt d'entrer dans le monde passionnant de la lecture. Ils servent aussi à transmettre un patrimoine culturel, les « classiques » de la littérature de jeunesse que les enfants ne devront pas ignorer s'ils veulent comprendre plus tard les textes qui y feront implicitement référence. Difficile, par exemple, de comprendre l'histoire du *Petit Chaperon bleu marine*¹ si l'on ne connaît pas parfaitement celle du *Petit Chaperon rouge* !

Les textes de type 2 sont moins chargés culturellement et symboliquement mais permettent un travail explicite sur la compréhension du texte (voir l'exemple « Ludovic ne veut pas aller à l'école », p. 53). Renvoyant le plus souvent à un univers familier aux enfants et rédigés dans une langue relativement simple, ils posent des problèmes de compréhension que les élèves apprennent à

résoudre avec l'aide de leur maître. Le repérage des personnages de l'histoire, l'explicitation de leurs intentions et de leurs émotions, le déroulement chronologique des différentes actions et la compréhension des relations implicites entre les événements sont les cibles privilégiées des activités menées en classe. Ces textes sont tantôt issus de la littérature de jeunesse, tantôt écrits par les auteurs des manuels.

Les textes de type 3 ressemblent à des textes, mais n'en sont pas toujours. Le plus souvent, ils sont constitués d'une simple succession de phrases composées de mots que les enfants sont en train d'apprendre à décoder. Écrits exclusivement dans ce but par l'auteur du manuel, les « récits » proposés sont simplistes et ne se prêtent guère à des apprentissages dans le domaine de la compréhension.

Quels textes choisissent les enseignants ?

Certains privilégient les textes de type 1 et construisent toutes leurs activités pédagogiques à partir de ceux-ci, qui servent donc à la fois à initier les élèves à la culture écrite, à leur apprendre à comprendre et à déchiffrer. Ce sont le plus souvent des maîtres qui travaillent sans manuel.

D'autres choisissent des textes de type 1 et 2, mais les distinguent nettement. S'ils s'appuient sur les uns et les autres dans leur enseignement de la compréhension, ils utilisent les seconds seuls pour faire identifier des mots. Les premiers sont issus de la littérature pour la jeunesse, les seconds peuvent être extraits d'un manuel.

D'autres encore emploient dans tout leur enseignement des textes de type 2, écrits pour les manuels ou, plus rarement, empruntés à la littérature de jeunesse.

D'autres enfin ne retiennent que des textes de type 3, écrits par les auteurs de manuels. Dans ce cas, c'est l'identification des mots qui est la cible de l'enseignement. Ces maîtres choisissent de renvoyer l'enseignement de la compréhension à une étape ultérieure, une fois que leurs élèves seront capables de déchiffrer tous les groupes de lettres.

Notons que l'Inspection générale de l'Éducation nationale suggère aux maîtres de retenir une cinquième option : sélectionner trois types de supports distincts pour viser les trois objectifs, indépendamment l'un de l'autre (apprendre à déchiffrer, apprendre à comprendre, entrer dans la culture). Toutefois, force est de constater que cette pratique est encore fort peu répandue sur le terrain et que, jusqu'à présent, elle ne trouve aucune concrétisation dans les manuels.