



Le point sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école primaire

Joaquim Dolz & Auguste Pasquier

Les nouvelles démarches en matière d'enseignement de la lecture et de la production de textes écrits. Trois domaines qui intéressent particulièrement les partenaires de l'enseignement et dans lesquels de nombreux changements sont en train de se produire: l'entrée dans le monde de l'écrit, l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de la rédaction.



L'écrit est partout : contre les murs, les panneaux d'affichage, les portes d'entrée des grands magasins, chez soi sous forme de livres, de prospectus, de notes manuscrites, etc.

Imaginerait-on notre société fonctionner sans l'écrit ? On sait à quel point est exclue de cette société toute personne qui n'est pas capable d'utiliser l'écrit : lire et écrire, c'est-à-dire comprendre et produire de l'écrit, sont déterminants dans la vie scolaire de l'enfant et dans la réussite sociale et professionnelle de l'adulte. En d'autres termes la lecture et l'écriture constituent aujourd'hui deux pratiques culturelles charnières de la vie sociale. D'où le soin que l'école accorde à leur apprentissage et l'effort constant des partenaires de l'é-

ducation à élaborer des stratégies d'enseignement toujours plus efficaces. Les innovations introduites dans les pratiques enseignantes ne sont cependant pas toujours bien comprises tant prévalent encore dans le public des opinions discutables, souvent dépassées. Parmi celles-ci, trois ont particulièrement la vie dure et nous nous proposons de les discuter à la lumière de recherches récentes dans le domaine:

- 1) *l'entrée dans le monde de l'écrit coïnciderait avec l'apprentissage du déchiffrement, c'est-à-dire l'apprentissage des correspondances entre les sons et les lettres;*
- 2) *avec la maîtrise du déchiffrement, vers la 2^{ème} année de l'école primaire, s'achèverait l'apprentissage de la lecture;*
- 3) *la pratique régulière de l'écriture suffirait pour apprendre à rédiger des textes.*

La première de ces opinions consiste à croire que l'entrée de l'enfant dans le monde de l'écrit exige un apprentissage suivant un chemin bien précis qui irait des sons de sa langue parlée aux lettres, groupes de lettres, mots, groupes de mots, phrases et finalement textes. Cet apprentissage, du type jeu de construction, superposerait des éléments "du plus simple au plus com-

plexe" que l'enfant découvrirait progressivement, et qui reposerait sur la connaissance des relations existantes entre les sons et les lettres (maîtrise du système grapho-phonémique). L'entrée dans l'écrit se ferait par le déchiffrement lors d'activités de lecture. L'écriture, pour des raisons surtout de tradition, ne serait enseignée que plus tard.

Contrairement à cette opinion, l'école actuelle envisage l'entrée dans le monde de l'écrit comme un processus beaucoup plus complexe qui commence bien avant l'enseignement systématique du déchiffrement.

L'apprentissage du langage écrit exige un certain nombre d'activités de prise de conscience sur les situations de communication, sur les textes et leurs fonctions, sur le langage oral, sur le sens des mots, etc., qui précèdent et qui accompagnent l'apprentissage du déchiffrement. La lecture et l'écriture sont considérées comme deux activités spécifiques à travailler en interaction pour permettre aux enfants de réinventer la langue écrite.

La deuxième des opinions que nous essaierons de combattre est celle qui consiste à croire qu'il n'existe qu'une seule bonne méthode pour développer

une lecture efficace et contrôlée. Nous argumenterons la nécessité de mettre en place des stratégies d'apprentissage diverses et complémentaires pour développer la compréhension lors de la lecture. Si lire c'est donner du sens à un texte, la construction du sens nécessite le développement de diverses capacités.

Enfin, certains considèrent la création de situations d'écriture et le contact précoce avec les textes comme suffisants pour assurer l'apprentissage de la rédaction. On nous dira, par exemple, que "c'est en écrivant qu'on apprend à écrire", ce qui n'est pas faux mais ce qui cache la nécessité, pour la grande majorité des enfants, d'une intervention éducative spécifique. **A ce propos, nous défendons la nécessité d'un enseignement systématique et intensif de la production de textes.**

1. L'entrée dans le monde de l'écrit

A son entrée à l'école enfantine, vers 4 ou 5 ans, l'enfant maîtrise le langage dont il a besoin dans les situations qu'il rencontre à la maison avec les membres de sa famille ou avec ses camarades de jeux. Dans ces situations, l'enfant emploie l'oral; il s'adresse à des personnes connues et présentes, à propos de sujets présents auxquels lui et ses interlocuteurs peuvent constamment se référer. Entrer dans l'écrit signifie pour cet enfant apprendre à s'adresser à des personnes absentes sur des sujets absents. Cette situation exige de lui une prise de distance, une décentration par rapport à la situation de communication et pour laquelle ce n'est pas la langue orale qui est utilisée mais la langue écrite.

L'école est le lieu de l'apprentissage systématique de l'écrit. Mais, **l'écrit est un objet culturel, une construction socia-**

le que l'enfant découvre bien avant de recevoir l'enseignement formel. Il observe par exemple les parents en train de lire et d'écrire; il distingue les dessins de l'écrit dans une affiche publicitaire, etc.

Que propose l'école à propos de l'écrit avant d'aborder systématiquement les problèmes posés par le décodage de l'écrit?

Certains parents s'étonnent lorsque la maîtresse de l'école enfantine demande aux enfants d'écrire et de lire un mot bien avant l'enseignement formel de l'écriture. Ils sont encore plus surpris lorsque cette même maîtresse suggère des activités telles que la création d'un livre, la lecture du journal, l'écriture d'une lettre aux parents, la confection d'un tableau pour partager les tâches de la classe, l'écriture de mots sur des étiquettes pour identifier le matériel de l'école. Par ailleurs, ils pensent probablement que les nombreuses comptines et jeux de mots que leurs enfants apprennent en classe, et répètent à la maison, n'ont pas de relation avec l'apprentissage de l'écriture.

L'apprentissage du langage écrit est un long processus qui exige des interventions éducatives. Mais le passage du non-lecteur au lecteur débutant ne commence jamais à partir de zéro. Il est essentiel que les enfants accèdent tôt au langage écrit, aux objets culturels que sont les livres pour stimuler leur appétit et prévenir des blocages. C'est pour cette raison qu'on invite les parents et les enseignants à partager des histoires avec les enfants. C'est pour cette raison également que l'on propose des situations d'interaction avec l'enseignant pour découvrir le monde des livres. Il ne s'agit pas d'une technique pour l'apprentissage précoce du décodage mais d'élargir le champ d'exploration de l'enfant pour lui permettre un **éveil culturel à la lecture et à l'écriture.**

Il est possible de créer des situations qui permettent de comprendre comment les élèves perçoivent le **système d'écriture du français.** Pourquoi, par exemple, Jean écrit seulement avec des voyelles? Pourquoi chaque lettre est lue comme une syllabe? La maîtresse cherchera à comprendre la manière de "lire" et d'"écrire" de Jean et de ses camarades. Elle peut en tenir compte pour choisir des jeux et des exercices contribuant à développer leur système d'écriture (repérer certaines composantes graphiques et la séparation des mots). Elle a également la possibilité de proposer de nouvelles activités pour distinguer l'écrit d'autres systèmes de représentation (photos, images) et d'autres codes non arbitraires (plaquettes indicatrices comportant des silhouettes homme/femme, cigarette barrée, chien barré, etc.). Des activités simples de lecture, d'écriture et de copie sont réalisées simultanément mais avec des fonctions distinctes en vue de la découverte de la langue écrite.

Lorsque cette maîtresse place systématiquement l'élève dans des situations d'interaction exigeant la lecture ou la production de textes, elle suscite:

- la prise de conscience du **rapport entre ces situations de production (et/ou de réception) et les caractéristiques des textes;**

- le besoin de lire et d'écrire en faisant **découvrir les fonctions et l'utilité des livres, des lettres, etc.;**

- la prise de conscience progressive de **ce qu'est lire et écrire:** pourquoi lit-on? Qu'est-ce qu'on lit? Pourquoi écrit-on? etc.

L'écriture de textes brefs (création d'un livre, rédaction d'une petite note à l'attention des parents, etc.) constitue une des tâches que nous conseillons actuellement dès l'école enfantine. Il s'agit d'activités qui ont du sens pour l'élève. Par elles, l'enfant progresse rapidement dans la découverte des différentes

composantes du langage écrit. La création d'un livre par les enfants prend généralement comme source d'inspiration un livre de la bibliothèque de la classe, choisi pour la simplicité de sa trame (un chiot est perdu, sa mère le recherche). D'abord, les élèves observent la présentation du livre (le support, les caractéristiques typographiques, le rapport entre le texte et l'image) et certaines caractéristiques du texte (répérage de la même structure syntaxique qui se répète tout au long de l'ouvrage, induction du lexique connu des élèves grâce aux images). Ensuite, les élèves élaborent un nouveau livre d'images et produisent un nouveau texte, grâce à la technique de la dictée à l'adulte, texte que, finalement, ils copient dans les pages du livre qu'ils sont en train de construire.

L'expression "dictée à l'adulte" demande -on nous pardonnera cette parenthèse- une brève explication.



La dictée à l'adulte n'est pas une simple transcription des paroles de l'élève, de son langage parlé; il s'agit d'une véritable activité d'écriture même si c'est l'enseignant qui tient la plume. L'élève dicte un texte "écrit" en tenant compte des caractéristiques communicatives précisées par la maîtresse. Les interventions de cette dernière, au cours de l'exercice, aident l'enfant à prendre conscience des opérations qui interviennent dans la production d'un texte et contribuent à transformer son propre système d'écriture.

Les comptines et les jeux d'entraînement à l'analyse phonique de l'oral (jeux pour découvrir des syllabes, jeux pour identifier un objet à partir de la première syllabe du mot qui le désigne, etc.), contribuent à développer la conscience phonologique (une bonne perception des phonèmes du français et l'articulation correcte de ces phonèmes). Apprendre le langage écrit n'est pas apprendre une langue nouvelle mais apprendre à retrouver, sous une modalité différente, une langue que l'on connaît déjà en grande partie. Actuellement, les chercheurs considèrent que le développement de la conscience phonologique (sons distinctifs du français) et de la conscience lexicale (vocabulaire) jouent un rôle dans le développement de la lecture. Des centaines de jeux dans ce domaine en interaction avec un adulte bienveillant peuvent être réalisés dès l'école enfantine.

En résumé, les innovations concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école enfantine proposent une entrée plus responsable dans le monde de l'écrit. Une période de réflexion sur les différentes caractéristiques du fonctionnement du langage oral et écrit facilite le passage de l'un à l'autre, précède puis accompagne l'acquisition du système grapho-phonémique conduisant à une automatisation du comportement de lecteur.

Le décodage technique est une partie infime de ce qu'on appelle la lecture. L'école enfantine doit mettre l'enfant en situation d'observer le fonctionnement du langage écrit dans des situations différentes et l'amener à créer la distance suffisante de son discours pour lui permettre d'en découvrir progressivement ses composantes. Pour ce faire, il n'existe pas qu'un seul cheminement mais une diversité de stratégies d'apprentissage.

2. Stratégies d'apprentissage de la lecture

Lire c'est comprendre : c'est-à-dire s'appuyer sur un écrit segmenté et ordonné pour lui donner une signification.

Prenons l'exemple de la lecture d'un article de journal sur la récente épidémie de peste en Inde. La compréhension de cet article suppose du lecteur qu'il mobilise sa capacité à "déchiffrer" le texte, ses connaissances initiales relatives à la peste et ses connaissances sur la presse écrite. Il s'agit donc d'établir des rapports significatifs entre ce que l'on sait déjà sur cette maladie et ce que le texte apporte comme information nouvelle. Précisons encore que, si cet article est compris, c'est qu'il se laisse comprendre, c'est-à-dire qu'il possède une cohérence et une organisation qu'il est possible de reconnaître.

La lecture est généralement définie comme un ensemble d'activités complexes : actualisation de connaissances concernant les thèmes abordés, concernant les caractéristiques générales du texte à lire (un slogan publicitaire ne se lit pas comme un conte, ni comme une recette de cuisine), concernant la langue employée (vocabulaire, grammaire, etc.). Pour "comprendre" un texte écrit, le lecteur doit établir des rapports significatifs entre ce qu'il sait, ce qu'il a vécu ou expérimenté, ce que le texte apporte, le contexte dans lequel la lecture se réalise et le contexte dans lequel l'écrit a été produit. Si nous comprenons c'est parce que nous sommes capables de sélectionner et de mobiliser nos connaissances, de faire des hypothèses sur le caractère plausible des informations données par le texte lu, d'intégrer les informations nouvelles et ainsi de modifier les informations préexistantes.



Prenons encore deux exemples qui mettent en évidence la complexité de l'activité de lecture. Soit les deux slogans publicitaires suivants :

1. "Danone au lait entier: un des plaisirs de la langue française".
2. "Vous n'attendrez qu'une heure pour trouver Nietzsche moins difficile à lire. Grand Optical. L'opticien qui fabrique les lunettes en 1 heure".

Si l'on comprend ces deux énoncés, c'est-à-dire si on ne considère pas ces deux énoncés comme des "informations" mais comme des "invitations" à consommer des yogourts *Danone* ou à s'adresser à *Grand Optical* pour l'établissement de ses lunettes, c'est que l'on est capable de faire interagir différents éléments:

- connaissances sur le fonctionnement, dans notre société, de la publicité. La place qu'occupent ces énoncés - sur des affiches placardées en des lieux particuliers- nous

informe immédiatement sur le but poursuivi : il faut acheter les produits *Danone*, il faut faire fabriquer ses lunettes par *Grand Optical*;

- confrontation avec d'autres énoncés, du même genre, déjà connus;
- références culturelles : le double sens de "langue française" et le jeu subtil autour du nom de Nietzsche : philosophe - difficile à lire dans le sens de comprendre - difficile à lire si l'on ne voit pas bien, etc.
- inférences pour combler les ellipses. Le premier slogan, par exemple, ne précise pas qu'il s'agit de yogurt.

Les lignes qui précèdent, sans dire tout sur la lecture, veulent montrer deux choses: d'une part que la lecture est réellement un ensemble d'activités intellectuelles complexes; d'autre part que la lecture ne peut pas être réduite, comme on le fait encore trop

souvent, à la seule activité de déchiffrage. Il est évident que le déchiffrage intervient dans une activité de lecture; mais il n'est qu'une des composantes de la lecture, les exemples que nous avons choisis montrant bien que la compréhension d'un énoncé fait intervenir d'autres capacités que celles de savoir mettre en relation les lettres écrites et les sons auxquels elles se rapportent. Ce que prouvent, du reste, et facilement, les observations que l'on peut conduire chaque jour dans n'importe quelle classe : tel élève, qui lit oralement de façon hésitante et cahotique, comprend parfaitement un texte qu'il lit "dans sa tête"; tel autre, à l'oralisation fluide, voire expressive, ne comprend rien au texte qu'il lit à haute voix. La prise en compte du contexte, des références culturelles, des indices multiples que représentent les titres, les images, la ponctuation... intervient de façon massive dans l'activité de compréhension.

Ainsi définie, la lecture ne peut être envisagée sous le seul angle du déchiffrage. Et on doit comprendre pourquoi l'école ne cherche pas, ou ne cherche plus à faire de ses élèves des bons "décodeurs" mais plutôt des bons "producteurs de sens". Que l'enfant en soit aux premières heures de l'apprentissage ou qu'il soit déjà un lecteur confirmé. Non que le décodage n'ait pas sa place dans les activités de lecture mais, parce qu'à lui seul, il ne peut conduire à la compréhension.

Longtemps, l'école a fondé l'apprentissage de la lecture sur une méthode synthétique, apparue chez nous sous la forme de la "méthode syllabique". La plupart des adultes de nos régions ont passé par cette méthode qui consiste à partir d'éléments supposés simples (les lettres, les sons **l** + **u** = **lu**), à associer ces divers éléments pour accéder à la syllabe, puis au mot (**lu** + **lu** = **lulu**) et enfin à la phrase (**lulu a lu**). Apparemment sim-

ple et efficace, cette méthode engendre de nombreux problèmes de compréhension chez l'apprenti lecteur, le premier étant de faire croire que l'activité de lecture se confond avec l'activité de décodage.

Aujourd'hui, l'école cherche avant tout à permettre au jeune enfant d'approcher la compréhension en mettant en oeuvre un ensemble d'activités coordonnées, adaptées au genre de texte à lire et orientées selon le projet de lecture. D'où le **caractère flexible et dynamique des démarches de lecture** que l'école met en évidence dès les premiers apprentissages. On peut alors parler réellement de "stratégies de lecture", c'est-à-dire d'approches diversifiées de la compréhension. Dans cette perspective, les "méthodes" de lecture et les moyens d'enseignement actuels se donnent pour objectif la prise de conscience par l'élève des diverses actions qu'il doit réaliser et organiser pour parvenir à donner du sens au(x) texte(s) qu'il lit, c'est-à-dire l'élaboration de stratégies variées: chercher une information concrète; repérer l'opinion de l'auteur du texte, résoudre une énigme; questionner le texte (où et quand se passe l'histoire, qui en est le personnage principal); mobiliser ses connaissances préalables relatives au(x) thème(s) abordé(s) par le texte, relatives aussi à la langue utilisée, orale et écrite; repérer et traiter diverses données graphiques telles que l'organisation de la page, la présence ou l'absence de titre, de paragraphes, de ponctuation, le type d'écrit; établir des rapports entre le texte à lire et les illustrations (dessins, photos, schémas, tableaux...) qui l'accompagnent; établir des inférences, sélectionner les idées-clé... Et bien d'autres choses encore.

Peut-on, après une telle énumération incomplète comme chacun l'aura compris- imaginer que l'apprentissage de la lecture

puisse s'achever avec la 2e année primaire? **Apprendre à comprendre exige un long travail, qui se poursuivra tout au long de la scolarité primaire, et bien au-delà encore.** Et ce travail, à l'évidence, met en jeu bien d'autres compétences que celles du simple déchiffrement.

3. Apprentissage progressif de la rédaction

Longtemps l'enseignement de la rédaction s'est organisé selon un cheminement rigide prenant en considération successivement le récit de vie, le conte et la description pour l'école primaire et réservant au secondaire d'autres textes notamment la dissertation et les genres littéraires.

Aujourd'hui, la démarche proposée conduit les élèves dès les premiers degrés de la scolarité à **produire une variété de genres** tels que : règles de jeu, notices de bricolage, différentes narrations (contes, récits d'énigme, légendes, récits historiques, biographies brèves, etc.), textes d'opinion et argumentatifs, explications de phénomènes naturels, résumés pour donner envie de lire un livre, etc. On pense ainsi donner à l'élève, au cours de sa scolarité obligatoire, l'envie et la possibilité d'apprendre à produire toute sorte de textes.

Ce qui change également dans les propositions de l'école d'aujourd'hui comparativement à celles du passé, c'est l'effort sur les démarches d'enseignement. Les enseignants ont pris conscience que faire écrire des textes divers ne suffit pas, encore faut-il apprendre réellement à écrire, c'est-à-dire **suivre une démarche méthodique permettant de maîtriser les difficultés inhérentes à chaque genre textuel.**

Prenons un genre bien connu de tout le monde : la lettre. Pour apprendre à rédiger des lettres,

les élèves devront observer la mise en page, lire et comparer d'autres lettres, prendre conscience des caractéristiques de celles-ci, etc. Avec un jeune élève de 7 ou 8 ans, nous ne pourrions pas traiter la lettre comme un seul tout indécomposable. Il nous faudra **dégager les différents problèmes d'écriture que rencontrent les élèves** de cet âge-là, problèmes pour lesquels on créera une **suite d'activités progressives** dont l'objectif, explicite pour l'élève, est la maîtrise (partielle évidemment) de l'écriture de la lettre (voir l'exemple annexé, lettre d'un enfant de la fin de la 2e après avoir reçu un enseignement spécifique).

Corouge le 19 mai

Cher Patrick

Je te remercie de ta lettre et de la photo. Elle m'a fait très plaisir. Comment vas-tu?

Demain toute la classe part en course d'école. On va visiter un jardin avec des arbres rares et pique-niquer à bientôt.

Suzanne

L'écriture de la lettre fera l'objet d'un nouvel apprentissage une ou deux années plus tard, apprentissage qui abordera sous la même forme d'autres problèmes d'écriture. Par exemple, une lettre d'opinion envoyée aux lecteurs d'une revue pour enfants.

On le sait, écrire est une activité complexe qui nécessite un apprentissage intensif, long et systématique. L'école l'a bien compris et s'engage aujourd'hui dans une voie très différente de celle d'autrefois en s'appuyant sur la réalisation de nombreux moyens d'enseignement, exercices et activités variés, connus sous le nom de **séquences didactiques.**