

## L'APPROCHE COGNITIVE DE LA LECTURE

### INTRODUCTION

L'approche cognitive de la lecture consiste à déterminer d'une part quelles procédures permettent à un lecteur habile de lire un texte et d'en comprendre le sens, et d'autre part de déterminer la chronologie de leur développement chez l'enfant. Comme le soulignent de nombreux auteurs, la lecture met en jeu deux procédures conjointes automatisées : l'identification des mots et l'attribution du sens (intégration sémantique et syntaxique). Une défaillance dans l'une ou l'autre de ces procédures aboutira à une mauvaise compétence en lecture.

**Gough et Tunmer (1986) ont proposé une équation pour illustrer ce fait :  $L = R \times C$**

L représente la performance en lecture, R la reconnaissance des mots et C la compréhension (R et C variant de 0 à 1).

Ces deux compétences sont nécessaires, aucune n'est suffisante: l'identification des mots, le décodage en l'absence de compréhension ne mène pas à la lecture (cas de toute personne qui essaierait de lire du finnois sans connaître cette langue). De même la compréhension orale sans décodage de l'écrit ne mène pas à la lecture.

**On distingue donc deux types de « mauvais lecteurs » :**

- Le premier a une bonne compréhension orale, mais présente des difficultés dans la reconnaissance des mots (variable R). Sa difficulté à comprendre un texte écrit est secondaire à sa défaillance dans l'identification des mots. Cette difficulté est tout à fait spécifique à l'activité de lecture.
- Le second présente des difficultés en compréhension, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. C'est la variable C qui est déficitaire. Dans ce cas, les difficultés ne sont pas spécifiques à la lecture (puisqu'elles rejoignent les difficultés rencontrées en compréhension orale)

Les deux aspects, spécifique (processus cognitifs mis en jeu dans la reconnaissance et l'identification des mots) et non spécifique (compréhension) sont tous deux indispensables pour saisir le sens d'un texte.

La capacité à reconnaître les mots est une condition nécessaire à la lecture.

« Il n'existe pas de bon lecteur qui soit mauvais au niveau des processus d'identification de mots », souligne Jésus Alegria (Acquisition de la lecture et troubles associés, dans *Evaluer les troubles de la lecture*, J. Grégoire et B. Piérart, De Boeck Université, Bruxelles, 1994).

Plus cette identification est automatisée, plus elle est rapide et précise, moins elle utilise de charge cognitive. Plusieurs études ont confirmé que l'automatisation des processus de reconnaissance des mots facilitait la compréhension.

Lire c'est évidemment comprendre. Mais pour apprendre à comprendre, il ne suffit pas d'exercer la compréhension; il faut exercer les mécanismes qui permettent la compréhension et en premier lieu, le décodage, l'identification des mots.

Avant d'aborder ce point, quelques mots sur les **caractéristiques du système d'écriture**.

En effet, ce qui fait la spécificité de la lecture, par rapport à la compréhension orale, est lié essentiellement à la nature du code qui sert à retranscrire les sons du langage.

Le français utilise un code alphabétique dont le principe de base est de faire correspondre une lettre ou groupe de lettres (graphème) à un son de la langue (phonème).

Les phonèmes sont des éléments sonores du langage, non porteurs de sens, mais permettant d'établir des différences de sens. Exemple: pour "lampe" et "rampe", les sons correspondants à "l" et "r" sont les deux phonèmes (le plus petit élément constitutif de la chaîne parlée permettant des distinctions sémantiques) qui permettent de distinguer ces deux mots.

Par exemple, le mot "bal" peut être décrit comme résultant de la combinaison de 3 phonèmes, dans l'ordre /b/, /a/ et /l/ car il peut être distingué, parmi d'autres mots, de "cal", "bol" et "bar".

Le graphème est la contrepartie du phonème. C'est une lettre ou une séquence de lettres correspondant à un phonème.

Problème: Dans la plupart des écritures occidentales (et notamment le français), les systèmes de correspondances graphèmes - phonèmes sont complexes: plusieurs façons de prononcer une lettre (en lecture, par exemple la lettre "c" peut être lu /k/ *cou* ou /s/ *celui*) ou plusieurs façons d'écrire un son (en orthographe, le son /o/ peut être retranscrit par eau, au, o). Ainsi, le français et l'anglais sont des langues non transparentes, contrairement à l'italien et l'espagnol.

Au total, le français comporte 37 phonèmes, que notre système alphabétique transcrit avec seulement 26 lettres qui permettent de composer 93 graphèmes.

**Système irrégulier pour l'écriture, moins irrégulier pour la lecture** : Une simulation sur ordinateur portant sur cinquante règles phonographiques a montré que l'utilisation exclusive de ces règles ne permet d'écrire correctement que la moitié environ des mots du français. A l'inverse, la lecture, elle, est presque toujours prévisible (sauf pour quelques mots irréguliers comme « femme », « oignon » ou quelques mots en contexte comme « couvent »).

Voyons à présent les mécanismes qui permettent l'identification des mots.

## I IDENTIFICATION / RECONNAISSANCE DES MOTS ECRITS

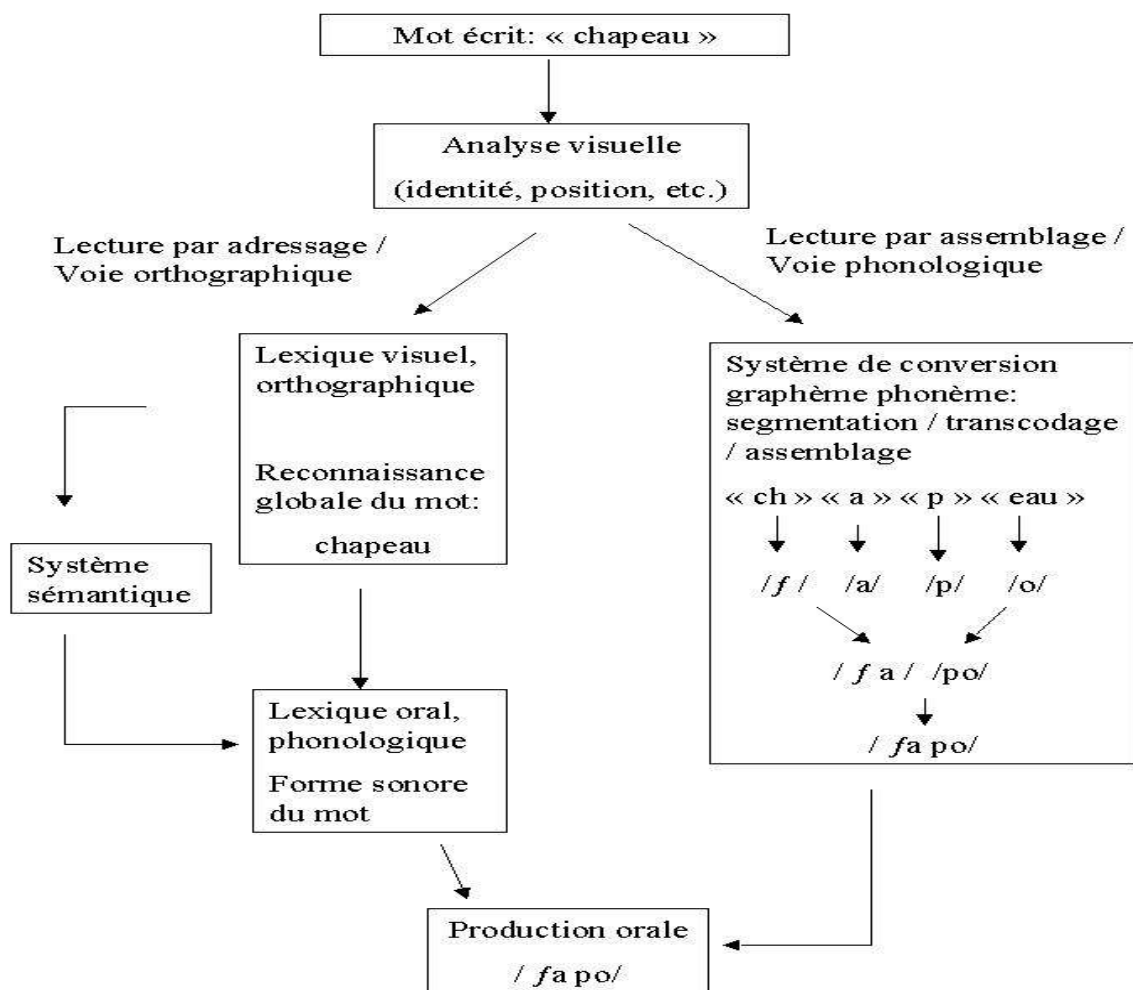
Un des versants de la compétence en lecture, qui lui est spécifique, concerne les mécanismes cognitifs mis en œuvre pour reconnaître et identifier les mots écrits. Un certain nombre de « modèles » ont été élaborés pour en rendre compte. Je vais vous exposer celui qui est le plus couramment employé par les chercheurs et qui a été repris dans les programmes de 2002 concernant la lecture au cycle 2.

**Les « modèles » utilisés en psychologie cognitive supposent l'existence de lexiques internes où sont stockés les mots connus par le lecteur.** Le lexique orthographique est le lieu de stockage orthographique du mot (avec toutes les lettres dans l'ordre). Le lexique phonologique concerne la forme phonétique (la prononciation) des mots, le lexique mental leur sens (stockage sémantique). Les lexiques phonologique et mental se mettent en place très tôt chez l'enfant, et s'agrandissent au fur et à mesure de la mémorisation à long terme. Ils sont utilisés en premier lieu dans le langage oral, avant d'être reliés au lexique orthographique lorsqu'il se formera.

En ce qui concerne la reconnaissance des mots écrits, deux voies existent dans le « modèle » (Coltheart, 1978), selon la présence ou non du mot dans le lexique orthographique. Après une analyse visuelle générale, qui met en jeu le système visuo-attentionnel (défaillant s'il existe des troubles de l'attention), survient une phase d'analyse visuelle spécifique des lettres. A ce niveau se séparent les deux voies de lecture, en fonction de la présence ou non du mot dans le lexique orthographique.

### 1.1. Les deux voies de lecture

**Il y aurait deux façons de lire un mot écrit, deux voies de lecture: la voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage ou encore analytique et la voie lexicale, directe, globale, orthographique ou lecture par adressage.**



### **a) la voie phonologique**

La première voie consiste à identifier les correspondances entre les lettres et les sons, à segmenter les mots en petites unités, puis à les assembler. Cette voie, ou stratégie de lecture, est appelée l'"assemblage" ou voie phonologique.

L'accès au lexique se fait par l'intermédiaire de l'information phonologique. Il y a assemblage entre la graphie et la phonie. Le lecteur doit traduire le mot vu en phonèmes avant de lui assigner une signification. Cette voie est très sollicitée par les apprentis lecteurs. Traitement lent et coûteux.

**Pour la tester** chez des enfants ou des adultes (qui ont perdu la compétence en lecture après des lésions ou des accidents affectant le cerveau) on leur fait lire des mots qui n'existent pas et qu'ils n'ont pu donc stocker en mémoire (on les appelle des "**logatomes**"). On ne peut lire ces mots sans utiliser les correspondances lettres / sons et utiliser la voie de l'assemblage.

### **b) la voie lexicale ou directe**

La deuxième voie consiste à identifier le mot comme une forme précise et stable, sans passer par l'assemblage. Cette voie est appelée l'"adressage", car l'on s'adresse en quelque sorte directement au mot stocké dans le lexique orthographique. On l'appelle aussi voie lexicale ou voie orthographique. Il y a appariement direct entre la forme graphique et la signification. Dans ce cas il y a une forme visuelle du mot en mémoire et la reconnaissance se fait par adressage. Surtout utilisé par les lecteurs experts car c'est plus rapide.

**Pour la tester**, on présente à l'enfant ou à l'adulte des **mots irréguliers** qui échappent à la correspondance entre les lettres et les sons ("femme" se lit "fame", "oignon" se lit "ognon", "chaos"). Les enfants et adultes qui passent par la voie de l'assemblage lisent ces mots sans les reconnaître, comme s'il s'agissait de mots n'existant pas.

Le lecteur habile utilise la procédure d'assemblage de manière tout à fait automatisée, donc involontaire. Son activité est donc très différente des opérations lentes et laborieuses de « déchiffrage » du lecteur débutant, ou du mauvais lecteur plus âgé, pour qui cette activité est volontaire (non automatisée) et nécessite une attention soutenue utilisant une grande partie de ses ressources cognitives. Il en reste moins pour les processus mis en jeu dans la

compréhension. Le défaut de compréhension en lecture des mauvais lecteurs provient alors d'une défaillance dans l'identification des mots.

Le lecteur habile tend à utiliser au maximum la voie lexicale, parce qu'elle est plus rapide et permet une lecture fluente, mais il utilisera toute sa vie la voie phonologique (pour lire des noms propres, ou des mots appartenant à un domaine inconnu). Il possède une procédure phonologique entièrement automatisée, ainsi qu'un stock abondant de mots (lexique orthographique) permettant la reconnaissance directe.

Donc tous les mots ne mettent pas en jeu ces deux systèmes de la même façon. On ne peut pas tout lire avec une seule voie.

Pour les mots réguliers: la production orale peut être générée par les deux systèmes

- pour les adultes experts bons lecteurs: traitement global (voie lexicale)
- pour les enfants en début d'apprentissage ou en difficulté: traitement analytique (voie phonologique)

pour les mots irréguliers: traitement global

pour les mots nouveaux ou logatomes ou les mots rares: traitement analytique

**Le tableau suivant permet de récapituler les procédures employées en fonction du type de mots à lire.**

Mots à lire  / procédure	<b>VOIE PHONOLOGIQUE</b> <b>Assemblage</b> <b>Voie indirecte</b>	<b>VOIE LEXICALE</b> <b>Adressage</b> <b>Voie directe</b>
	Segmentation en graphèmes, conversion grapho- phonémique, fusion phonémique	Reconnaissance du mot stocké dans le lexique orthographique
<b>Mots réguliers connus</b>		+
<b>Mots réguliers nouveaux</b>	+	
<b>Mots irréguliers</b>		+
<b>Logatomes</b>	+	

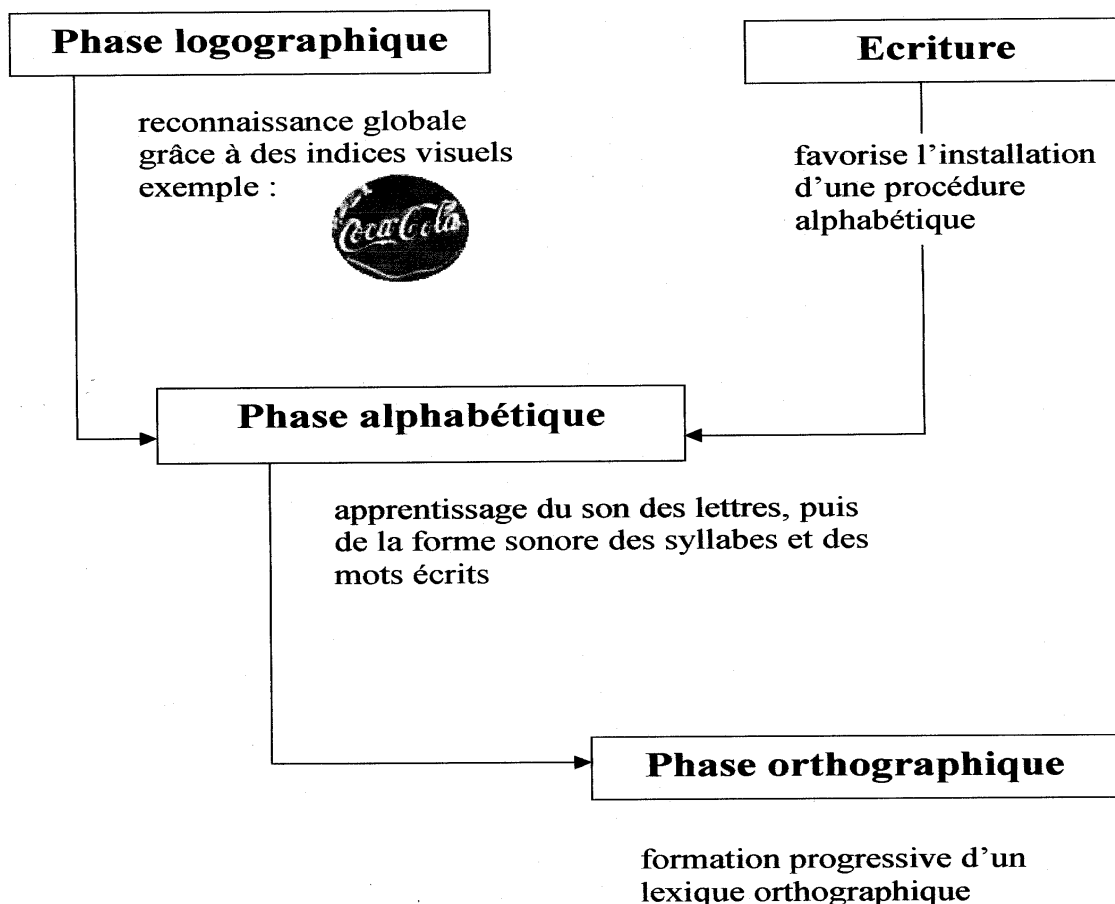
Tableau extrait de Egaud, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit, les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon : CRDP. (page 22)

Donc la reconnaissance des mots écrits c'est la capacité d'identification des mots du texte reposant sur des traitements analytique et global.

## 1.2. Les phases de l'apprentissage de la lecture

Un élément important, et peu controversé, de l'apprentissage de la lecture, est la motivation de l'enfant vis-à-vis de cet apprentissage. Mais, à motivation équivalente, les performances en lecture dépendent des facteurs « R » et « C » dont nous avons déjà parlé, c'est-à-dire de l'efficacité des processus cognitifs mis en jeu dans la reconnaissance des mots et dans la compréhension.

Nous avons commenté le modèle à deux voies chez le lecteur habile. La question qui se pose maintenant est de **savoir comment ces procédures se mettent en place chez l'enfant**. Un « modèle » du développement de la lecture fréquemment cité, est celui de Uta Frith (1985), qui décrit trois étapes (logographique, alphabétique et orthographique) dans l'acquisition de la lecture (pour les langues alphabétiques).



### **a) La phase logographique**

Une première étape dite "logographique" correspond aux tout premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit.

L'enfant identifie globalement les mots comme il reconnaît un dessin. Aucune connaissance lexicale n'est impliquée: le mot n'est pas traité comme une séquence de lettres.

L'enfant retient des formes globales de mots rencontrés dans la vie de tous les jours, par exemple sur les emballages de produit, les catalogues et les affiches publicitaires.

Si un enfant de trois ans paraît reconnaître le mot "Coca-Cola", à l'étonnement de ses parents, ce n'est pas parce qu'il l'a "lu", au sens habituel, mais simplement qu'il en a reconnu la forme générale sur des indices extérieurs : la forme des lettres, leur couleur, l'aspect général du mot, la longueur du mot. Il suffira pour s'en convaincre de lui montrer un mot totalement différent mais écrit selon les mêmes caractéristiques graphiques pour s'apercevoir qu'il ne lisait pas vraiment le mot, puisqu'il le prononcera généralement à nouveau "Coca-Cola".

A ce niveau logographique, l'enfant ne sait évidemment pas lire, mais il est capable de reconnaître parfois un nombre conséquent de mots, et ce uniquement à l'aide de quelques indices visuels. Il y a mémorisation arbitraire entre une forme écrite et une signification. Le traitement est global et visuel. La reconnaissance de l'étiquette du prénom en PS et MS en est une illustration.

Ce traitement est appelé « logographique », parce que l'enfant a une approche très globale et très approximative des mots. Cette étape n'existe pas forcément chez tous les enfants.

L'enfant n'a pas conscience à ce stade que le mot est fait d'une succession de lettres, ni qu'un code permet de leur attribuer une forme phonologique.

On donne à l'enfant l'illusion de lire en lui apprenant à reconnaître globalement certains mots. Mais jusque là il n'y a pas de lecture proprement dite puisque l'enfant n'utilise pas encore la correspondance entre les lettres et les sons, qui constitue la base de la deuxième étape : la phase alphabétique.



## b) La phase alphabétique

Paradoxalement, lors de cette phase, c'est l'écriture qui va permettre de développer les capacités de lecture : au cours du CP, l'enfant va, avec l'aide de l'écriture, développer un système fondamental qui est la base de la lecture et qui consiste à automatiser les liens entre la forme visuelle (des lettres, des groupes de lettres, des syllabes) et leur correspondant sonore. L'enfant prend conscience que l'écriture n'est pas arbitraire par rapport à la langue parlée. L'accès à cette phase requiert 3 compétences: prendre conscience que les mots sont faits de lettres, que les paroles sont faites de phonèmes et qu'il existe une correspondance non aléatoire entre les deux.

Cette étape est fondamentale, dans la mesure où elle est générative, c'est-à-dire qu'elle développe des **capacités d'auto-apprentissage**. En effet, lorsqu'il rencontre un mot nouveau, l'enfant peut lui attribuer, par utilisation du code, une phonologie plausible. Si celle-ci correspond à une forme orale connue (qui a été enregistrée dans le lexique phonologique), l'enfant pourra mémoriser le mot écrit (stockage dans le lexique orthographique) en association avec la forme orale et le sens. L'utilisation fréquente de la procédure analytique permet également un renforcement puis une automatisation de la procédure, qui deviendra la voie d'assemblage du lecteur expert.

L'enfant utilise les **analogies** pour décoder les mots: "ça commence comme" ou "ça finit comme". La procédure analogique consiste en fait à encoder les mots nouveaux en exploitant leur similitude orthographique avec d'autres mots nouveaux. (par exemple, l'enfant qui sait reconnaître le mot *chien*, souvent rencontré dans son album préféré, et le mot *bien* dont l'institutrice fait un usage abondant en marge de ses productions graphiques lira le mot *rien* qu'il voit pour la première fois): analogie sur les rimes

Avec le traitement alphabétique, les mots sont mieux lus lorsqu'ils sont courts. Les mots irréguliers sont mal lus puisqu'ils sont régularisés (par exemple « tabac » est lu /tabak/). Par contre la fréquence des mots n'intervient pas : les mots rares sont aussi bien lus que les mots fréquents.

« La connaissance du code » est pour le lecteur débutant « la clef de la lecture » souligne Anne-Marie Chartier (*Lire. Ecrire. Entrer dans le monde de l'écrit*, A.-M. Chartier, C. Clesse et J. Hébrard, Hatier Pédagogie, Paris, 1997).

Dans cette phase, **la conscience phonologique joue un rôle primordial**. Les enfants repèrent dans la parole des unités de segmentation inférieures aux mots (rimes, syllabes, phonèmes) qui vont leur permettre de comprendre les relations existant entre le langage parlé et l'écriture. Dans cette phase, l'enfant convertit les graphèmes en phonèmes.

La conscience phonologique c'est la capacité de prendre conscience de la structure phonologique des mots et de pouvoir la manipuler. C'est un facteur important car dans les codes alphabétiques, correspondance entre un son et une graphie. Si on n'a pas conscience des sous unités de la parole (syllabes, rimes, phonèmes), on ne peut pas comprendre la correspondance. Or, prendre conscience des phonèmes est difficile, cela n'est pas nécessaire pour parler, cela ne se développe pas spontanément. Pour accéder à la conscience phonologique, il faut faire abstraction du sens du mot: ignorer le sens du mot pour s'intéresser aux aspects de surface.

De nombreux travaux établissent aujourd'hui avec certitude l'importance de la maîtrise métaphonologique au début de l'apprentissage de la lecture.

La littérature a largement traité des liens entre la conscience métaphonologique et l'apprentissage de la lecture.

Une multitude de travaux (aussi bien francophones qu'anglophones) ont montré que l'apprentissage de la lecture et la maîtrise phonologique se développent en interaction. D'une part, la maîtrise phonologique (notamment des syllabes et des rimes) faciliterait l'apprentissage de la lecture, de l'autre les progrès en lecture se manifesteraient également dans les activités d'analyse de la parole en segments et notamment en phonèmes.

Ainsi, **la capacité à manipuler la syllabe est une condition nécessaire à l'apprentissage de lecture, alors que la capacité à identifier précisément les phonèmes est surtout une conséquence de cet apprentissage.**

Avant l'apprentissage de la lecture, les enfants de 5-6 ans échouent lorsqu'on leur demande de répéter un mot en supprimant le premier phonème ou de compter les phonèmes composant un mot. Peu de temps après le début de l'apprentissage de la combinatoire, ce type de tâche devient plus facile à effectuer pour la plupart des élèves.

L'apprentissage du décodage est donc un apprentissage qui porte sur les graphèmes, les phonèmes, sur la mise en correspondance entre les deux. Dans cet ensemble, les résultats de la recherche montrent que le plus difficile à acquérir et à automatiser est l'identification des phonèmes.

Maîtriser la correspondance (même imparfaite) entre les graphèmes et les phonèmes demande non seulement de ne pas confondre les lettres, mais aussi de reconnaître à l'oral les unités linguistiques sonores que sont les phonèmes.

De nombreuses recherches ont mis en évidence qu'un **entraînement de la conscience phonologique** avant d'apprendre à lire permet à l'enfant d'améliorer ses performances en lecture. Différents exercices peuvent être utilisés pour évaluer et pour entraîner la capacité à prêter attention à la phonologie (détection de l'intrus; tâches d'analyse segmentale).

### **Progression: rimes / syllabes, puis phonèmes**

La capacité à manipuler la phonologie de sa langue est nécessaire à l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique et cette nécessité est liée à son réinvestissement dans l'activité de décodage, activité qui fait partie de l'ensemble complexe des activités de lecture. Sans réduire l'apprentissage de la lecture à l'installation des correspondances lettres-sons, il est indispensable que cet apprentissage fasse l'objet d'un enseignement systématique. Celui-ci devrait être entamé au début du CP en accompagnement de la poursuite de la constitution d'un vocabulaire visuel permettant l'appariement direct entre des mots écrits et leur signification. Toutefois, cet enseignement relativement précoce de la combinatoire exige que tous les élèves aient auparavant (en GS ou en début du CP) compris le principe alphabétique.

### **2.3. la phase orthographique**

Enfin, la dernière phase dite orthographique correspond au moment où l'enfant devient apte à reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive de ce qu'on appelle un lexique orthographique. Il semble se faire à la manière d'un dictionnaire auquel on se référerait pour chaque mot à lire, selon une procédure de type « photographique », permettant une identification rapide (d'autant plus rapide que le mot est plus familier) puis un accès immédiat au sens.

Avec le traitement orthographique, les mots irréguliers sont aussi bien lus que les mots réguliers. Les mots fréquents sont mieux lus que les mots rares.

C'est cette procédure orthographique ("je photographie, je reconnais, je comprends") qui se développerait ensuite pour devenir de plus en plus efficace au fur et à mesure que la lecture devient de plus en plus compétente. Au bout du compte, le lecteur adulte n'utiliserait pratiquement plus que la procédure "photographique", ce qui est évidemment beaucoup plus rapide et "économique" que de passer par l'assemblage des formes sonores (qui reste cependant nécessaire lorsqu'on doit lire, par exemple, des mots nouveaux, ou sans signification, ou encore des mots d'une langue étrangère).

D'après le modèle de Uta Frith, le lecteur débutant ne franchirait un nouveau palier qu'en délaissant le précédent. Cette notion de stade est actuellement contestée, en particulier par les pédagogues, dans la mesure où elle suppose une notion de palier. Or, d'une part le stade logographique ne semble pas une étape obligatoire et d'autre part **les stades alphabétique et orthographique sont étroitement imbriqués et utilisés conjointement, en interaction, par les enfants apprenant à lire.**

Lorsqu'on observe des enfants au cours du premier trimestre de CP, on s'aperçoit que ceux d'entre eux qui ont la meilleure performance en lecture, mettent en œuvre conjointement de nombreux éléments : prise d'indices, reconnaissance de mots appris par cœur (dont les petits mots : « le », « la », « et », « avec », « dans », « un », « une »...), utilisation du code pour les mots inconnus, anticipation, vérification d'hypothèses, prise d'indices au sein de l'image, s'il y en a une, et contrôle de la compréhension. Les traitements alphabétique et orthographique sont utilisés de concert chez ces enfants. L'activité d'écriture renforce à son tour la conscience phonologique, la compréhension du code et la mémorisation lexicale.

Le stade alphabétique aboutira à la procédure analytique du lecteur habile. Le stade orthographique, quant à lui, donnera la procédure globale du lecteur habile. Mais pour avoir un développement cohérent et efficace de la voie d'adressage, donc préalablement du stade orthographique, il faut avoir bien intégré le stade alphabétique (dans lequel le traitement phonologique est central). La mise en place du lexique orthographique est utile à la fois à la lecture et à la mémorisation de l'orthographe des mots (pour l'écriture).

**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.**

## **Conclusion sur l'identification des mots écrits**

Pour lire, il faut comprendre le principe alphabétique.

Des productions d'élèves n'ayant pas encore appris à lire et à écrire montrent que les enfants ont l'intuition de l'écrit. Ils savent que :

- Ecrire, c'est tracer des configurations ayant une certaine caractéristique : les signes sont alignés, linéaires, et orientés de gauche à droite (conception grapho-motrice)
- Plus il y a de choses à dire, plus il y a de choses à écrire (conception grapho-sémantique).

Mais ils ne savent pas de manière intuitive que l'écrit marque les sons du langage oral (conception grapho-phonologique).

Seule la conception grapho-phonologique n'est pas intuitive, d'où l'importance de l'entraînement métaphonologique dès la moyenne section afin d'exercer la sensibilité des élèves en ce domaine. Les entraînements phonologiques sont à poursuivre même en CE1, notamment pour les élèves en difficulté.

Cependant, le décodage est insuffisant pour l'accès à la signification du mot dans deux cas pour :

- les mots irréguliers : MONSIEUR
- les homophones hétérographes : PAR, PARS, PART, PARE

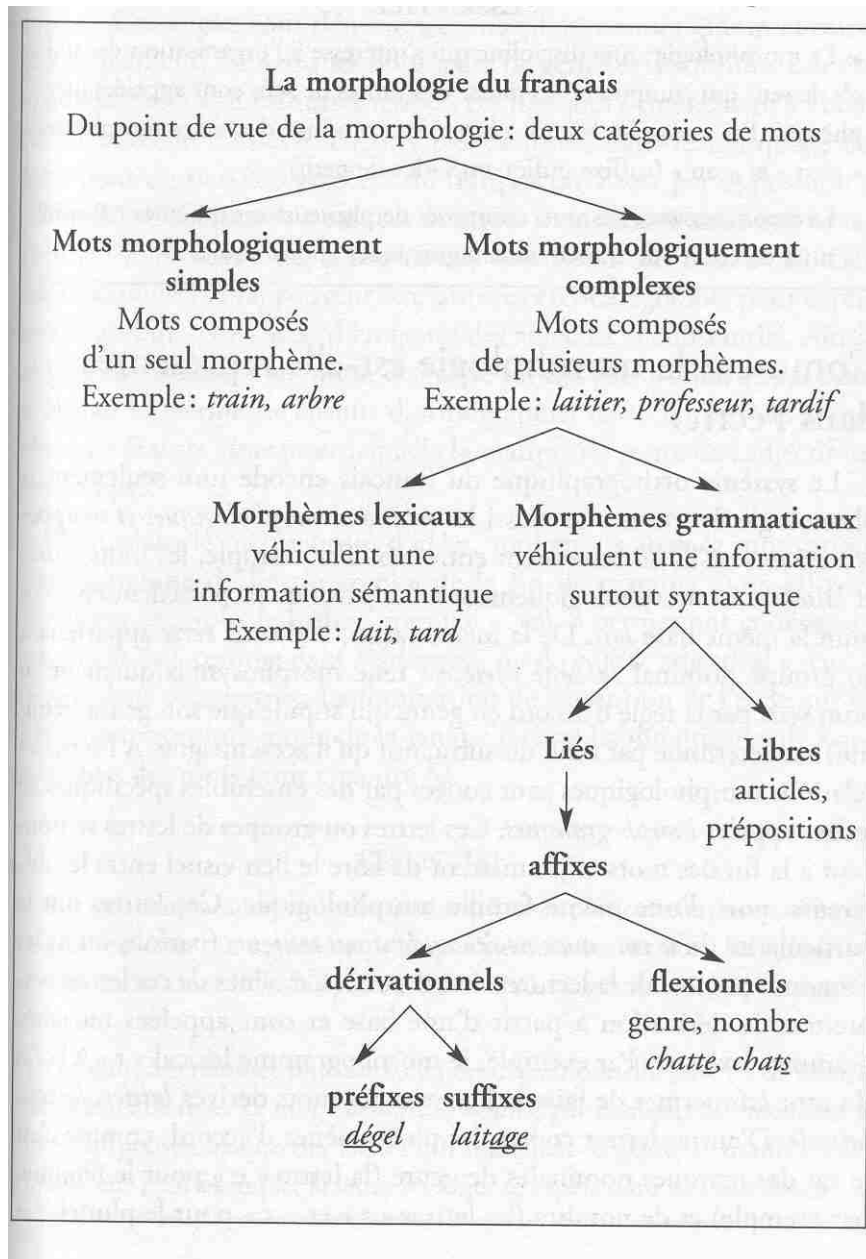
Comment dépasser ce type de difficultés ?

- en mémorisant les mots entiers : lecture par la voie directe
- en connaissant le code grapho-morphologique : lecture par la voie indirecte + connaissance des morphèmes

Le morphème est une unité minimale de signification.

On distingue les morphèmes grammaticaux (par exemple -ent marque de la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel des verbes) et les morphèmes lexicaux (qui véhiculent une information sémantique).

Environ 80% des mots de notre vocabulaire se composent de plusieurs morphèmes.



**Par exemple, CHATON se décompose en CHAT (morphème lexical – animal) + ON (morphème grammatical dérivationnel, suffixe ON diminutif, idée de petit), donc CHATON = petit du chat**

L'enfant a une sensibilité précoce au morphème.

Quand il doit choisir le pseudomot qui ressemble le plus à un mot, il préfère RESSAVER à RASSEVER, car il sait intuitivement le sens du préfixe RE (= encore).

De même, il choisit BIVEUR à VEURIBE car il reconnaît le suffixe EUR (= celui qui) existant dans de nombreux mots.

L'identification consciente se fait plus tardivement.

Seuls des entraînements permettent de faire des progrès en ce domaine.

Il faudrait donc travailler dès le CP sur ce genre d'exercices, que l'on fait d'habitude au CE2 : trouver la racine, chercher des mots de la même famille, par exemple.

**Les travaux de recherche montrent en effet qu'un enseignement focalisant l'attention des élèves de GS et de CP sur la dimension morphologique de la langue parlée est susceptible d'améliorer leur niveau de compréhension (orale et écrite). Appliquée au CE1, cette sensibilisation faciliterait aussi la maîtrise de l'orthographe.**

**Des activités concernant l'enseignement de la morphologie au cycle 2 sont proposées dans « Enseigner la lecture au cycle 2 » (Chapitre 3, Nathan, 2000). Exemples :**

- Début de cycle 2 (à l'oral en GS, à l'oral et avec support écrit au CP) : Récapituler ou redécouvrir certaines règles dérivationnelles et étendre son vocabulaire (par exemple, suffixes nominaux –on, -eau pour qualifier le petit d'un animal) / Systématisation de l'application d'une règle morphologique et manipulation explicite de celle-ci (par exemple, trouver un nom pour les petits des animaux inventés par les élèves) / Sensibilisation aux familles de mots (par exemple à partir de lait ) et utilisation active d'une règle morphologique (créer des mots avec le suffixe –ette dans une histoire : maisonnette, fillette...)
- Milieu de cycle 2 (à l'oral et à l'écrit au CP) : mêmes exercices que pour le début du cycle 2 mais avec une référence écrite (par exemple, travailler sur le préfixe RE et l'idée de répétition) / Sensibilisation aux familles de mots avec dissociation des mots formellement identiques qui n'appartiennent pas à la même famille (par exemple, chat, chatte, chaton, château, chatouiller) / Introduction à l'orthographe et aux aspects morphosyntaxiques et dérivationnels. Expliquer pourquoi je vois mais je n'entends pas (exemple du –s du pluriel nominal) / Partir d'une base telle que « lait » et faire remarquer que le « t » final, bien qu'écrit, ne s'entend pas (laitier, laitage, laiterie...) / Travailler les règles flexionnelles de genre et nombre et l'orthographe grammaticale (passer du masculin au féminin, du singulier au pluriel). Focaliser l'attention de l'élève sur le genre lexicalisé (cheval / jument) du nom principal (en fin de CP si le niveau de lecture de la classe le permet)

- Fin de cycle 2 : systématisation des exercices d'analyse morphologique pour parvenir à une maîtrise de l'orthographe (focaliser l'attention des élèves sur les lettres finales des mots que l'on n'entend pas mais qui s'écrivent et qui ne sont pas forcément motivées par des principes flexionnels comme pour le -s du pluriel nominal mais par des principes dérivationnels comme le -t dans lait)

De plus, les enfants ont des savoirs implicites par rapport à l'écrit : un mot composé seulement de voyelles, comme IAUIOI, n'est pas un mot. Ils refusent de même BEJJULE, car la double consonne JJ n'existe pas en français. (travaux de Sébastien Pacton).

Au CP, l'apprentissage s'appuie sur l'implicite. On cherchera à rendre explicites ces connaissances intuitives. En enseignant les règles et les codes de conversion, des procédures conscientes peuvent alors s'installer.

**Le décodage est une condition nécessaire à la compréhension en lecture mais elle n'est pas une condition suffisante**, c'est pourquoi il n'est pas rare de rencontrer de bons décodeurs qui ne sont pas de bons "compreneurs".

Ce n'est pas le traitement du code alphabétique en lui-même qui fait obstacle à la compréhension, mais le fait d'y consacrer toute son attention. Dans un tel cas, en effet, l'élève ne se préoccupe pas du sens du texte et ne peut le comprendre. L'enjeu n'est pas de contourner l'indispensable apprentissage du décodage, mais de le rendre tellement automatique que le lecteur pourra l'utiliser sans y consacrer trop d'attention et ainsi disposer de toute son intelligence au service de la compréhension.