

Jean Emile Gombert

Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture :

Pour lire, il faut visuellement prendre de l'information sur le texte, il faut reconnaître les mots et traiter les phrases et les textes. Ces processus mobilisent en partie des capacités qui se sont développées en amont de l'apprentissage de la lecture (perception, mémoire, catégorisations, traitements linguistiques, compréhension) et en partie le fruit d'apprentissages spécifiques au traitement de l'écrit. Ces quelques pages ne visent pas à en faire un exposé systématique mais à dégager quelques processus et compétences dont la recherche scientifique affirme l'importance dans l'apprentissage et qui, pour cette raison, ne peuvent être ignoré (ou dénié) par le pédagogue.

L'exploration visuelle

Il est bien évident que la lecture suppose la perception visuelle des mots qui seront lus. L'analyse fine des mouvements oculaires du lecteur habile a révélé que celui-ci, contrairement à ce que l'on avait cru pendant longtemps, regarde successivement presque tous les mots écrits. Son oeil les fixe de telle sorte que la plupart des lettres puissent être perçues. Les caractéristiques de fonctionnement de nos organes sensoriels visuels rendent absolument indispensables ces fixations successives, l'oeil ne pouvant voir ce qui est trop éloigné du point fixé.

Même si le lecteur lui-même n'en a pas conscience, ce fait est scientifiquement établi : on ne peut pas bien lire sans fixer presque tous les mots. Il y a une impossibilité physique pour les instruments sensoriels que sont nos yeux à percevoir l'intégralité de la chaîne écrite en fixant un mot sur six ou sept. Les progrès réalisés au cours de l'apprentissage n'y changeront rien : si les élèves procèdent en moyenne à deux fixations oculaires par mot au deuxième trimestre du CP, les adultes ne parviendront guère à réaliser moins d'une fixation par mot. Cette caractéristique est d'autant plus importante que chaque mot est nécessaire à l'élaboration de la signification des phrases et des textes.

Deux compétences à installer pour identifier les mots écrits :

1. **Les capacités d'analyse permettant le décodage des mots écrits.** L'installation de cette capacité demande :
 - 1.1. La compréhension du principe alphabétique : c'est à dire la prise de conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités et qu'à chaque unité orthographique correspond une unité phonologique spécifique.
 - 1.2. La capacité d'identifier les graphèmes (lettres et des groupes de lettres -ex : ch- in- eau...- constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit oral) ;
 - 1.3. La capacité d'identifier les unités correspondantes au sein des mots oraux : les phonèmes.
 - 1.4. L'apprentissage des correspondances entre ces unités orthographiques et phonologiques.

Ces capacités sont particulièrement importantes en début d'apprentissage de la lecture à un moment où la plupart des mots que rencontre l'élève sont des mots dont il n'a pas mémorisé la forme visuelle et qui ne peuvent donc être lus qu'à partir d'un traitement analytique.

De plus, l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes munit l'élève de capacités d'auto-apprentissage : le décodage de mots rencontrés pour la première fois aboutit souvent à une forme orale correspondant à un mot connu dont l'enfant pourra ainsi mémoriser la forme écrite.

2- La mémorisation des mots écrits rencontrés de façon répétée

Le fait de mémoriser la forme orthographique des mots qu'il a rencontrée souvent (dès l'école maternelle) ou qu'il a décodé, permet à l'élève de reconnaître immédiatement ces mots lorsqu'il les rencontre à nouveau. Cette capacité de reconnaissance immédiate des mots mémorisés est nécessaire pour parvenir à une lecture aisée et rapide.

Le principe alphabétique

À la fin de leur scolarité maternelle, il faut que les élèves aient découvert le principe alphabétique, c'est-à-dire qu'ils aient pris conscience des lettres qui composent les mots écrits codent des éléments constitutifs des mots oraux (les phonèmes) et que, donc, les mêmes lettres peuvent être utilisées pour écrire des mots de significations très différentes. Il ne s'agit pas ici d'une connaissance des correspondances graphème-phonème mais de la compréhension d'un type particulier de relation entre l'écrit et l'oral. Cette compréhension est un préalable à l'étude systématique de l'ensemble des correspondances graphophonologiques. Autrement dit, la découverte du principe alphabétique à l'École Maternelle rend possible l'étude du code alphabétique de la langue dès le début du C.P.

Les liens entre phonologie et apprentissage de la lecture

Contrairement à la phonétique qui analyse les propriétés physiques du langage indépendamment de l'activité cognitive qui le produit, la phonologie traite de l'utilisation de ces propriétés dans la composition des mots de chaque langue particulière. La phonologie n'est donc pas un simple catalogue ordonnant l'ensemble des sons du langage. C'est un système qui permet d'engendrer l'ensemble des mots de la langue. Il y a donc là un système de sons qui produit des significations.

Du fait du principe alphabétique, l'entrée dans l'écrit requiert la capacité de prêter attention à la structure phonologique interne des mots. Les études qui portent sur les enfants francophones, montrent qu'ils installent facilement la capacité de décomposer les mots en syllabes. En revanche l'analyse de la syllabe ne s'opère pas naturellement, or la possibilité de concevoir l'existence d'unités internes à la syllabe est importante préalablement à l'installation de la capacité d'identification des phonèmes nécessaire au décodage. Tant que l'élève ne conçoit pas l'existence

d'unités phonologiques plus petites que la syllabe, il ne peut pas comprendre le système alphabétique qui, précisément, code des unités infrasyllabiques, les phonèmes.

Les résultats de la recherche scientifique montrent que la capacité à décomposer la syllabe (quelles que soient les unités produites par cette décomposition) est une condition nécessaire à l'apprentissage de la lecture, alors que la capacité d'identifier les phonèmes en est une conséquence. En effet, lorsqu'on apprend à l'élève à faire correspondre un graphème à un phonème, on lui apprend à la fois à identifier ce graphème (lettre isolée ou groupe de lettres : ph-, en-, eau...), à le différencier des autres et à isoler dans les mots oraux l'unité (le phonème) correspondante. L'apprentissage du décodage est donc un apprentissage qui porte sur les graphèmes, sur les phonèmes et sur la mise en correspondance entre les deux. Dans cet ensemble, le plus difficile à acquérir et à automatiser est l'identification des phonèmes.

La phonologie à l'École Maternelle

La difficulté la plus grande dans l'installation des mécanismes d'identification des mots écrits concerne donc la phonologie. Il s'ensuit qu'une préparation à l'apprentissage de la lecture, à l'École Maternelle, doit inclure un travail sur la phonologie.

Cette préparation doit s'appuyer sur ce qui est facile pour le jeune enfant et le conduire progressivement à devenir capable du plus difficile : le repérage des phonèmes. Une séquence est donc à respecter : avant d'aborder le phonème, il faut installer la capacité à s'intéresser à la phonologie à travers des exercices de repérage des syllabes, puis à celle de décomposer la syllabe pour repérer des rimes et des débuts de syllabes communs entre des mots. Le but de cette progression n'est pas que l'élève maîtrise le décodage en fin de Grande Section, mais de le rendre prêt à l'apprendre dès le début du Cours Préparatoire.

Les manipulations phonologiques à l'École Maternelle ont une finalité claire de préparation à l'apprentissage du code alphabétique. D'ailleurs, les recherches ont montré que l'utilité de tels exercices est très limitée si le lien explicite entre ces manipulations phonologiques et les caractéristiques de l'écrit alphabétique n'est pas explicitement mis en évidence pour les élèves : il s'agira de montrer aux élèves que les ressemblances phonologiques entre des mots oraux entraînent des ressemblances orthographiques entre les mots écrits correspondants (longueur, partage d'éléments communs).

L'importance du décodage

Si le décodage n'est pas une condition suffisante de la compréhension en lecture, il en n'est pas moins une condition nécessaire.

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. Il a été montré qu'un enseignement qui évitait délibérément l'apprentissage systématique des correspondances entraînait, dès le milieu du C.P., des pauvres performances en lecture de mots (exactitude et rapidité

moindres) et au sortir du cycle 2 de moindres habiletés en compréhension et production de textes. Cet effet négatif est d'autant plus net que les élèves sont issus de milieux sociaux défavorisés.

Cet apprentissage de la combinatoire devrait être entamé dès le début du C.P. 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 grande section ou au début du cours préparatoire) compris le principe alphabétique.

L'activité de décodage est une composante essentielle de l'ensemble complexe des activités de lecture. Cela n'implique en rien que l'on réduise la lecture au décodage ni que l'on ignore la prépondérance finale de l'accès au sens et du plaisir ou de l'utilité de la lecture.

Les analogies

Au début des exercices de lecture systématique (en Cours Préparatoire), il est nécessaire qu'une proportion importante des mots écrits nouveaux soit orthographiquement proches de ceux déjà rencontrés. Grâce à cette proximité, la lecture des mots nouveaux pourra bénéficier de l'activation des mots connus qui leurs ressemblent. Cette facilitation s'opère en grande partie sans que l'élève s'en rende compte. Toutefois, la rencontre répétée de mots ayant des points communs peut faciliter le repérage conscient de leurs similitudes orthographiques et phonologiques, similitudes qui peuvent être utilisées au service de la prise de conscience des unités que le code alphabétique met en relation.

La morphologie

La connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes ne suffit pas à une maîtrise des mots écrits. Certains mots comportent en effet des irrégularités qui les rendent difficiles à décoder par stricte application des correspondances graphophonologiques (« second », « femme », etc.). Par ailleurs, l'orthographe comporte fréquemment des lettres muettes, en particulier à la fin des mots (« part », « pars », « pare », etc.). Deux types de connaissances permettent de dépasser ce type de difficultés :

- On évoque très souvent, à juste titre, la connaissance de l'orthographe des mots rencontrés fréquemment, qui permet de les reconnaître sans les décoder. C'est ce que l'on appelle dans une conception classique de la lecture, l'utilisation de la « voie directe » (ou voie lexicale) pour passer de la perception d'une configuration visuelle à la reconnaissance du mot en mémoire.
- Un deuxième type de connaissances est également utilisable pour ne pas être bloqué par les irrégularités lors du traitement de l'écrit. Il s'agit de la connaissance du code grapho-morphologique.

En effet, outre la possibilité d'analyser les mots en unités marquant les phonèmes, les mots sont également décomposables en unités de sens, les morphèmes. 69 % des mots du Robert

Méthodique sont des mots complexes décomposables en plusieurs morphèmes. Le mot « chatons », par exemple, comprend trois morphèmes :

- « chat- » correspond à la racine du mot ;
- « -on- », est un diminutif que l'on retrouve dans d'autres mots (« ourson », « ânon », etc.) ;
- « -s », qui marque le pluriel.

La plupart des difficultés orthographiques du français sont liées à la morphologie.

Focaliser l'attention de l'élève sur la dimension morphologique de la langue à partir de marques morphologiques qui s'entendent à l'oral facilite l'acquisition de l'orthographe grammaticale (la veste verte → la jolie veste).

La focalisation de l'attention de l'élève sur la structure morphologique des mots facilite l'acquisition de l'orthographe lexicale. Ainsi, le fait d'être conscient que les mots « dentiste » et « dentier » partagent à la fois une relation de forme et de sens (donc une relation morphologique) permet de comprendre pourquoi leur base commune (dent) s'écrit avec un « t » final.

Un enseignement focalisant l'attention des élèves sur la dimension morphologique de la langue peut ainsi faciliter l'acquisition de l'orthographe. Certaines recherches montrent qu'il a également des effets positifs sur les performances en lecture, à la fois pour la reconnaissance des mots et pour la compréhension.

Les liens lecture-écriture

Si les processus qui interviennent dans les activités de lecture et d'orthographe ne peuvent être considérés comme identiques, ils entretiennent des relations étroites tant chez le lecteur habile que chez le lecteur débutant. En outre, ces processus de traitement exploitent des sources de connaissances qui sont dans une large mesure communes.

Ces étroites interrelations entre lecture et production écrite invitent à insister sur leur apprentissage simultané, les deux modalités contribuant mutuellement aux acquisitions nouvelles. Certaines aptitudes qui se développent d'abord dans une modalité pourront ensuite être transférées dans l'autre modalité. Ainsi, la prise de conscience de la nature segmentale du langage pourra largement bénéficier d'exercices faisant appel à la production écrite. Inversement, la rencontre répétée des mots en lecture étoffera le stock des connaissances dont l'élève aura besoin en production écrite.

Du fait de son caractère nécessairement séquentiel, l'écriture, davantage encore que la lecture, permet à l'élève de découvrir le principe alphabétique et de développer sa conscience phonologique.

La pratique régulière d'exercices d'écriture va permettre d'automatiser les connaissances des correspondances phono-graphémiques, contribuant ainsi à la maîtrise du code et du décodage phonologique en lecture.

L'importance de l'automatisme des traitements

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 n'a pas la possibilité de se préoccuper 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.

Deux types de processus peuvent expliquer l'installation des automatismes de lecture caractéristiques de la lecture experte : l'automatisation et l'apprentissage implicite :

- L'automatisation : la lecture, initialement gérée consciemment (le lecteur débutant est obligé de réfléchir pour parvenir à traiter les mots qu'il lit), s'automatise par répétition de l'activité de lecture. Cette répétition permet progressivement le désengagement de l'attention et l'accélération du traitement.
- L'apprentissage implicite : les régularités internes (les séquences de lettres) et contextuelles (l'association entre la forme orthographique des mots, leur prononciation et leur signification) présentées par les mots lus affectent progressivement la pondération de connexions internes au système cognitif, ce qui se traduit par une évolution des réponses évoquée automatiquement lors de la confrontation aux mots écrits.

Il est impossible actuellement d'affirmer que les automatismes ont leur origine, dans l'un, l'autre ou l'un et l'autre de ces processus. Peu importe dans la mesure où dans l'un et l'autre cas le facteur responsable de l'apparition des automatismes de lecture est la répétition de la lecture : plus on lit, mieux on lit !

La Compréhension

La compréhension dépend beaucoup de l'adéquation entre les informations apportées par un texte et les connaissances possédées par le lecteur. Comme tout un chacun, le lecteur débutant a du mal à comprendre ce qui concerne des domaines qui lui sont peu familiers. Il faut se garder d'interpréter en termes de difficulté de lecture des incompréhensions uniquement liées à l'inaccessibilité d'informations trop éloignées des connaissances de l'élève. Pour éviter d'accroître la complexité de la tâche des élèves, les enseignants doivent prendre garde à ne pas cumuler les difficultés à tous les niveaux : vocabulaire peu familier, syntaxe complexe, structure textuelle originale, connaissances relative au contenu du texte non disponibles, etc.

Les problèmes de compréhension spécifiques à la lecture

Pour la majorité des chercheurs en psychologie, dans la mesure où nous comprenons le langage oral avant de savoir lire, la seule chose à installer lors de l'apprentissage de la lecture serait la capacité à reconnaître les mots. Au-delà, les processus à l'œuvre à l'oral pourraient être activés spontanément et permettre la compréhension.

Cette analyse doit être nuancée. Tout d'abord, parce qu'elle suppose une identité entre les discours oraux et les textes écrits, ce qui n'est vrai ni pour le vocabulaire et la syntaxe utilisés, ni pour la façon dont les messages linguistiques sont structurés, ni pour les contextes de traitements de ces messages. Ensuite, parce qu'elle ne prend pas en compte les différences entre lecteurs experts et débutants.

Le traitement du langage en audition, comme en lecture experte, est caractérisé par une reconnaissance rapide des mots successifs et par un traitement automatique de la syntaxe. La compréhension s'en trouve facilitée car toute la capacité de traitement en mémoire de l'auditeur est alors disponible pour traiter les informations conceptuelles et textuelles. La rapidité de la reconnaissance des mots permet que les mots successifs de la phrase soient reconnus de façon "quasi-simultanée" et que la chaîne de mots ainsi maintenue en mémoire puisse faire l'objet de l'application automatique de la compétence linguistique du sujet. De plus, grâce à la permanence de la trace, le lecteur expert bénéficie d'une possibilité de retour sur le texte dont il ne dispose pas à l'oral.

En revanche, chez le lecteur débutant, la reconnaissance des mots écrits successifs est lente et laborieuse. Le calcul syntaxique automatique est donc impossible puisque la reconnaissance rapide et quasi-simultanée des mots successifs de la phrase, qui lui est nécessaire, n'est pas encore en place. L'apprenti lecteur éprouve donc des difficultés à établir les liens entre les mots ; le plus souvent, il se contente de les comprendre un à un et, le cas échéant, il se sert de cette compréhension "en pointillé" pour élaborer une signification plus globale. Si on exige de lui une prise en compte de la syntaxe (par exemple pour différencier en lecture "*le camion pousse la voiture*" de "*le camion est poussé par la voiture*"), il doit mener un important travail de réflexion, même s'il différencie correctement ces deux phrases dans une situation de communication orale (ce qui n'est d'ailleurs pas le cas de tous les élèves).

En d'autres termes, la compréhension en lecture chez le débutant repose, plus que chez le lecteur habile, sur une application volontaire de connaissances explicites pour palier le déficit en traitement automatique. Alors qu'à l'oral, il utilisait sans y réfléchir ses connaissances tacites sur le langage, l'apprenti lecteur doit faire un effort pour reconnaître les mots écrits et pour les maintenir en mémoire le temps d'appliquer les règles qui lui permettront de comprendre phrases et textes. Ces spécificités de la compréhension en lecture débutante justifient l'importance du travail sur la syntaxe avant et pendant l'apprentissage de la lecture.

La syntaxe

Deux sortes de connaissances syntaxiques semblent particulièrement importantes : d'une part, celles qui sont relatives au statut de chacun des mots (nom, verbe, adjectif, article, etc.), ce qui présuppose évidemment que l'élève soit capable de découper les phrases en mots (segmentation lexicale) et, d'autre part, celles qui touchent à l'ordre des mots. De fait, le maniement de la langue écrite semble provoquer le développement d'une conscience de la syntaxe qui, en retour, est mise

au service de la compréhension et de la production écrite. Tout à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la lecture, la conscience syntaxique joue un rôle plus important à l'écrit qu'à l'oral en raison de l'absence de contexte extralinguistique (communication non verbale, intonations, etc.) qui oblige le lecteur à un traitement plus exhaustif des informations strictement linguistiques (lexique et syntaxe).

Les types de textes

De nombreuses recherches opposent les récits aux textes « expositifs ». Cette dernière catégorie regroupe tous les textes non narratifs qui rapportent, dans une optique explicative ou descriptive, l'agencement des éléments constitutifs d'un état ou d'un processus complexe. La façon même de traiter l'information ne serait pas la même pour ces deux types de textes. Le récit donnerait lieu à une approche prospective, le lecteur anticipant la suite de l'histoire. En revanche, les textes expositifs seraient abordés avec une démarche rétrospective où chaque information nouvelle est mise en relation avec celles déjà lues.

Contrairement aux textes expositifs, mal identifiés par les élèves, le récit est d'un abord assez facile. Dès le cycle 2, les élèves ont une connaissance intuitive d'une organisation générale commune à tous les récits comprenant un cadre initial et différents épisodes avec chacun un début, un développement et une fin. Ce "schéma" faciliterait la compréhension des récits par l'élève et l'aiderait pour produire des histoires.

Ces connaissances invitent à donner une place privilégiée aux récits dans les textes proposés aux élèves en début d'apprentissage. Certes, il est utile de sensibiliser l'apprenti lecteur à la diversité des textes en lui proposant quelques textes documentaires. Il n'en reste pas moins essentiel de lui offrir en priorité de nombreux textes narratifs. Ceci est vrai dès l'école maternelle à travers les histoires régulièrement lues à la classe. Cela devrait se prolonger à l'école primaire, à la fois en continuant régulièrement la lecture de récits à la classe et en multipliant ce type de texte dans les supports de lecture.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : the MIT Press.
- Carbonnel, S.L., Gillet, P., Martory, M.-D., Valdois, S. (Eds., 1996). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : SOLAL éd.
- Ecalte, J., Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture*. Paris : Armand Colin
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., Zagar, D. (1992). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: PUF.

- Gombert, J.E., Colé, P., Fayol, M., Goigoux, R., Mousty, P., Valdois, S. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Goswami, U.C., Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum.
- Joshi, R.M., Leong, C.L., Kaczmarek, B.L.J. (Eds., 2003). *Literacy acquisition: the role of phonology, morphology and orthography*. Washington, DC: IOS Press Ohmsha, Nato Science Series.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob / CNDP.
- Observatoire National de la Lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Odile Jacob / CNDP.
- Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, C. (Eds., 1997), *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L., Perfetti, C.A. (Eds.,1989). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Sprenger-Charolles, L., Casalis, S. (1996). *Lire - Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : PUF.