



... apprendre à lire ...

guide thématique



- La modification des **programmes** 3
- **La circulaire** du 3 janvier 2006 4
- 4 questions sur la circulaire "apprendre à lire" .. 7
- Des références **scientifiques** 9
- **Recommandations** de l'inspection générale ... 11
- Des **témoignages** d'autres pays 14

Décrets, arrêtés, circulaires

TEXTES GÉNÉRAUX

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Arrêté du 24 mars 2006 modifiant l'arrêté du 25 janvier 2002
fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire

NOR | MENE0600864

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 311-2 ;

Vu le décret n° 90-179 du 23 février 1990 ;

Vu le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, modifié par le décret n° 91-383 du 24 avril 1991 et le décret
n° 2005-1014 du 24 août 2005 ;

Vu l'arrêté du 25 janvier 2002 relatif aux programmes d'enseignement de l'école primaire ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation du 22 mars 2006,

Arrête :

Art. 1^{er}. – Le III, intitulé « Cycle des apprentissages fondamentaux – cycle 2 », de l'annexe de l'arrêté du
25 janvier 2002 susvisé, partie « Maîtrise du langage et de la langue française », est modifié comme suit :

– au troisième alinéa du 2 « Lecture », la phrase : « La plupart des "méthodes" de lecture proposent
aujourd'hui des programmes de travail équilibrés. » est supprimée ;

– au 2.4 « Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer) », la phrase : « La plupart des
méthodes proposent deux types d'abord complémentaires : analyse de mots entiers en unités plus petites
référées à des connaissances déjà acquises ; synthèse, à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots
réels ou inventés. » est remplacée par la phrase suivante : « Pour ce faire, on utilise deux types
d'approches complémentaires : analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances
déjà acquises, synthèse à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés. » ;

– au 2.4 « Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer) », le paragraphe
« Programmation des activités » est supprimé ;

– il est inséré, à la fin du 2 « Lecture », un paragraphe 2.7 intitulé « Programmation des activités » ainsi
rédigé :

« Paragraphe 2.7

« Programmation des activités

« L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition
progressive des démarches, des compétences et connaissances nécessaires à la compréhension.

« Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de
la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation
entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à
son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible
l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de
conjuguer lecture et écriture.

« Savoir reconnaître des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte. Les élèves doivent apprendre à
traiter l'organisation d'une phrase ou d'un texte écrit. Ils doivent aussi acquérir le lexique et les connaissances
nécessaires pour comprendre le propos des textes qu'ils sont invités à lire.

« Le cours préparatoire est le temps essentiel de cet apprentissage. Celui-ci doit être poursuivi au CE 1 pour
consolider la maîtrise du code, développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et entraîner à la
lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes. La lecture
doit être prolongée et affirmée par un travail régulier de production d'écrits. »

Art. 2. – Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui
s'appliquera à compter de la rentrée 2006 et sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 24 mars 2006.

GILLES DE ROBEN

À compter de la rentrée scolaire 2006, **les programmes de l'école primaire**

publiés en 2002 sont modifiés
par l'arrêté ministériel du 24 mars 2006.
(B.O. n° 13 du 31 mars 2006)

*S'agissant de la lecture, un nouveau paragraphe
Programmation des activités est rédigé ainsi :*

“L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des démarches, des compétences et connaissances nécessaires à la compréhension.

Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de conjuguer lecture et écriture.

Savoir reconnaître des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte. Les élèves doivent apprendre à traiter l'organisation d'une phrase ou d'un texte écrit. Ils doivent aussi acquérir le lexique et les connaissances nécessaires pour comprendre le propos des textes qu'ils sont invités à lire.

Le cours préparatoire est le temps essentiel de cet apprentissage. Celui-ci doit être poursuivi au CE1 pour consolider la maîtrise du code, développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et entraîner à la lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes. La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits.”



→ Favoriser l'apprentissage de la lecture

La circulaire du 3 janvier 2006

La circulaire ministérielle "Apprendre à lire", parue au B.O. n° 2 du 12 janvier 2006, présente une démarche d'apprentissage de la lecture qui vise à favoriser la réussite des élèves.

À l'école maternelle, l'enfant a commencé à s'approprier le patrimoine de la langue française. En parlant et en découvrant le monde de l'écrit, il s'est chaque jour nourri de mots nouveaux. Par l'attention patiente de sa maîtresse ou de son maître, il a compris que ces mots se composaient de sons. Il a commencé aussi à saisir que, par des lettres que l'on voit et qui se répètent, on peut porter sur le papier la trace d'un son que l'on entend. Il a même commencé à dire le son en voyant le signe.

Guidé avec méthode, il s'est approché de la frontière de la lecture.

C'est sur cette lisière d'un savoir nouveau que l'élève arrive au cours préparatoire où, en quelques mois, il va vraiment apprendre à lire.

Apprendre à lire résulte de la découverte du principe alphabétique de notre langue. Les chercheurs, en France et à l'étranger, en sont d'accord : **l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension.**

L'identification des mots n'a rien à voir avec une devinette et son apprentissage se construit progressivement.

Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants. Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire. La syllabe est un point d'appui essentiel : savoir segmenter la parole en unités, retrouver les syllabes qui constituent un énoncé sont des premiers pas vers la prise de conscience des sons élémentaires de la langue.

Au cours du CP, à l'oral et à l'écrit, un entraînement systématique à la relation entre lettres et sons doit donc être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification. Pour cela, la copie et la dictée de syllabes, puis de mots seront des exercices nécessaires : la conquête du code doit associer lecture et écriture.

Il est ensuite indispensable d'automatiser le plus vite possible l'identification des mots en amenant l'élève à mémoriser leur forme écrite et à se constituer un lexique orthographique mental. Ce précieux trésor de référence se constituera progressivement, par la rencontre fréquente des mots en lecture et en écriture.

L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture.

Déchiffrer les mots dans l'ordre constitue un savoir-faire indispensable, mais ne suffit pas : le but de la lecture est d'accéder au sens précis des mots, puis des phrases, puis des textes et non pas seulement au bruit des mots. Il est donc indispensable d'amener l'élève à maîtriser la langue de l'écrit, différente de celle qu'il entend et pratique à l'oral. Il lui faudra comprendre l'importance de l'orthographe des mots (orthographe d'usage, premiers éléments de l'orthographe grammaticale) ainsi que de l'organisation grammaticale de la phrase et des textes qui met en scène le sens.

Il devra passer rapidement d'une lecture mot par mot à la lecture de phrases et de textes. Par la familiarisation avec des livres adaptés à son âge, l'élève étendra sa culture et donnera plein sens à la lecture par laquelle il apprendra à accéder au savoir de manière autonome.

L'apprentissage de la lecture passe donc par des étapes et suppose de la méthode, de la rigueur, mais aussi du temps : ainsi, lire et écrire effectivement deux à trois heures par jour comme le recommandent les programmes, apprendre quotidiennement un ou deux mots nouveaux, seront d'un grand profit.

À la fin du CP, tous les élèves doivent avoir acquis les techniques du déchiffrement et les automatismes qui permettent la lecture autonome et le plaisir de lire. La généralisation de l'évaluation au début du CE1, que je viens de décider à la demande de nombreux maîtres, a pour objectif d'analyser les difficultés techniques qui persisteraient à ce niveau afin de mettre immédia-

➔ Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants.

Le but de la lecture est d'accéder au sens précis des mots, puis des phrases, puis des textes et non pas seulement au bruit des mots.

tement en place des programmes personnalisés de réussite éducative : tous leurs bénéficiaires doivent être réellement lecteurs à la fin de l'année de CE1.

Apprendre la lecture à un enfant est l'affaire des maîtres et des maîtresses : je veux leur exprimer ici toute ma confiance. Pour remplir cette mission essentielle, ils ont droit à la meilleure formation. Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs des IUFM, sont donc les premiers responsables de la mise en œuvre de ce texte qui sera complété par des instructions plus détaillées : j'attends qu'ils apportent tout leur soutien aux jeunes enseignants, mais aussi à des enseignants plus expérimentés, pour que ces orientations se traduisent concrètement dans les classes. La formation initiale, comme la formation continue, devront consacrer aux apprentissages premiers de la lecture un temps significatif.

Ainsi, l'école se donnera tous les moyens pour que tous les élèves réussissent ces premiers pas décisifs dans le monde de la lecture. Pour atteindre ce but, les maîtres et les maîtresses méritent les meilleurs outils : je souhaite que les éditeurs de matériel pédagogique à destination des classes, ainsi que les gestionnaires des dispositifs de formation à distance, contribuent à cet effort de recentrage des apprentissages premiers de la lecture.

Les parents doivent faire confiance aux maîtres dans l'exercice de leur mission : il faut cependant qu'ils soient informés du projet pédagogique qui conduira leur enfant à l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. Je recommande que tous soient régulièrement tenus au courant de la progression suivie et conseillés sur la nature du soutien qu'ils pourraient utilement apporter.

J'ai fait de l'égalité des chances la référence constante de mon action et je suis persuadé que l'égalité des chances, c'est d'abord l'égalité des toutes premières chances. J'attends donc que cette instruction soit mise en œuvre sans délai.

L'enjeu est essentiel pour notre pays. Je sais pouvoir compter sur l'engagement de chacun. Je remercie les maîtresses et les maîtres de ce qu'ils font et de ce qu'ils feront pour faire acquérir à tous nos élèves ce bagage indispensable qu'est la maîtrise de la lecture, au service de notre patrimoine commun le plus précieux : la langue française.

Gilles de Robien

Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'G. de Robien', written over a horizontal line.

4 questions sur la circulaire "apprendre à lire"

→ Le déchiffrage empêche-t-il l'accès au sens ?

Le déchiffrage a un but : la lecture précise des mots, l'accès assuré au sens des mots, la lecture respectueuse des textes. Il ne s'agit pas de s'en tenir à des dictées de syllabes dépourvues de signification, ni à épeler des mots ! Ce n'est pas ce que dit la circulaire "Apprendre à lire".

Sur ce sujet, Gilles de Robien partage l'avis d'Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'université Paris V :

"Contrairement à ce que l'on a seriné aux instituteurs pendant trente ans, ce n'est pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder."

Il faut donc apprendre beaucoup de vocabulaire aux enfants dès la grande section de maternelle.

→ Y a-t-il contradiction entre la circulaire et le programme de 2002 ?

Le programme de 2002, bien qu'il ait insisté sur l'apprentissage du code alphabétique, ne tranchait pas la question de manière claire. Le paragraphe sur la "programmation des activités", en particulier, tout en insistant sur les défauts graves des méthodes à départ global, ne les écartait pas résolument. Il disait en effet que le choix des méthodes globales ou idéo-visuelles "comporte plus d'inconvénients que d'avantages : qu'il ne permet pas d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique directe des mots".

Il indiquait en outre : "Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes".

Si ces approches ne sont pas efficaces, si elles présentent un danger pour certains enfants, alors il faut les écarter : il faut mettre un terme à ce flou. Le ministre de l'éducation nationale a souhaité donner des indications claires aux enseignants, pour qu'ils ne soient pas accusés d'avoir choisi de mauvaises méthodes.

Les programmes de l'école primaire de 2002 ont donc été modifiés par l'arrêté du 24 mars 2006, applicable à la rentrée 2006 (voir page 3).

→ Des manuels de lecture seront-ils interdits ?

Pour le ministre, il ne s'agit pas d'interdire.

Mais il est évident que travailler avec un manuel inspiré par la méthode préconisée par la circulaire sera plus efficace que le contraire.

Au demeurant, les éditeurs auront à cœur de mettre en pratique les orientations désormais clairement exposées pour une bonne pédagogie de l'apprentissage de la lecture...

Cela n'empêchera nullement la créativité, l'inventivité, bien au contraire.

Dans l'immédiat, pour que chacun puisse mieux se repérer, et évaluer les différents manuels, le ministre de l'éducation nationale a demandé à l'Observatoire national de la lecture (ONL, présidé par Erik Orsenna) de mettre au point une grille comparative des différents manuels existants.

→ Cette circulaire porte-t-elle atteinte à la liberté pédagogique ?

La réponse est clairement non.

La liberté pédagogique des enseignants a été reconnue par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. Cette loi, dans son article 48, dispose que : "La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale [...] avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection."

Parce que c'est un principe fondamental de notre démocratie, les autorités administratives (recteurs, membres des corps d'inspection, directeurs d'IUFM) et les enseignants exercent leur mission de service public en mettant en œuvre les instructions du ministre chargé de l'éducation nationale. C'est leur responsabilité naturelle.



Des références scientifiques

Un consensus de la communauté scientifique sur la question de l'apprentissage de la lecture

Stanislas Dehaene, membre de l'Institut, professeur au Collège de France, directeur de l'unité INSERM-CEA de "Neuro-imagerie cognitive", au service hospitalier Frédéric-Joliot, écrit notamment : "La région cérébrale [spécialisée pour la lecture] paraît ne pas fonctionner par "reconnaissance globale du mot". Au contraire, elle décompose les mots écrits en éléments simples (les lettres, les graphèmes) avant de pouvoir les identifier." Et il ajoute : "De nombreuses recherches convergent pour suggérer que l'apprentissage est plus rapide lorsque l'on porte l'attention de l'enfant sur le niveau des graphèmes (qui est codé dans cette région du cerveau) et sur les correspondances graphèmes-phonèmes."

Liliane Sprenger-Charolles, psycho-linguiste, directrice de recherche au CNRS, dans le laboratoire de psychologie de la perception, indique : "Les enfants qui décryptent le mieux au départ apprennent plus vite et mieux ensuite ; le décodage est la condition sine qua non de l'apprentissage de la lecture."

José Morais, professeur à la faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation, de l'Université Libre de Bruxelles.

"Les chercheurs concernés par les problèmes de l'apprentissage de la lecture se sont attachés à vérifier si l'enfant pouvait parvenir, sans aucune espèce d'instruction orientée, à associer des phonèmes aux lettres. Toutes les expériences, et elles ont été nombreuses, ont produit des résultats négatifs. Pour prendre conscience du fait que les lettres correspondent à des phonèmes, il faut attirer l'attention de l'enfant, d'une manière ou d'une autre, à la fois sur cette correspondance et sur la possibilité de segmenter les syllabes en phonèmes. Ainsi, il est compréhensible que l'un des problèmes les plus traités dans la recherche cognitive sur l'apprentissage de la lecture ait été celui des relations entre le développement de l'habileté de segmentation phonémique de la parole (la "conscience phonémique") et l'apprentissage de la lecture. La presque totalité des auteurs s'accorde à penser qu'une relation interactive existe entre ces deux termes. La conscience phonémique apparaît lorsqu'on apprend à lire dans un système alphabétique, et son développement contribue de manière cruciale à l'habileté à reconnaître les mots écrits."

Site "TFL" <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/TFL.asp>

→ Des avis convergents

Les travaux des chercheurs spécialisés dans l'étude de la lecture, démontrent que les méthodes à départ global sont moins efficaces que celles enseignant systématiquement le décodage, tout particulièrement pour les enfants les plus fragiles.

“Un point de vue scientifique sur l’enseignement de la lecture”

Extraits d’une lettre au *Monde de l’éducation*, mars 2006

Les recherches se sont plus précisément attachées à comparer l’efficacité des méthodes en fonction de l’importance accordée au déchiffrage (des lettres en sons, ou plus précisément des graphèmes en phonèmes) : le déchiffrage est-il enseigné ou non, de manière systématique ou pas, précocement ou pas ? Les résultats sont les suivants :

- 1.** l’enseignement systématique du déchiffrage est plus efficace que son enseignement non systématique ou absent ;
- 2.** l’enseignement systématique du déchiffrage est plus efficace lorsqu’il démarre précocement que lorsqu’il démarre après le début de l’apprentissage de la lecture ;
- 3.** les enfants qui suivent un enseignement systématique du déchiffrage obtiennent de meilleurs résultats que les autres, non seulement en lecture de mots, mais également en compréhension de texte (contrairement aux idées reçues sur les méfaits du déchiffrage qui conduirait à ânonner sans comprendre) ;
- 4.** l’enseignement systématique du déchiffrage est particulièrement supérieur aux autres méthodes pour les enfants à risque de difficultés d’apprentissage de la lecture, soit du fait de faiblesses en langage oral, soit du fait d’un milieu socio-culturel défavorisé ;
- 5.** du moment que le déchiffrage est enseigné systématiquement, il importe peu que l’approche soit plutôt analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou synthétique (du phonème vers la syllabe et le mot).

Franck Ramus, chargé de recherches au CNRS

Séverine Casalis, maître de conférences à l’université Lille-3

Pascale Colé, professeur à l’université de Savoie

Alain Content, professeur à l’université libre de Bruxelles

Jean-François Démonet, directeur de recherches à l’INSERM

Elisabeth Demont, professeur à l’université de Strasbourg

Jean Ecalte, maître de conférences à l’université Lyon-2

Jean-Emile Gombert, professeur à l’université Rennes-2

Jonathan Grainger, directeur de recherches au CNRS

Régine Kolinsky, chercheur qualifié du FNRS, Communauté française de Belgique

Jacqueline Leybaert, chargée de cours à l’université libre de Bruxelles

Annie Magnan, professeur à l’université Lyon-2

José Morais, professeur à l’université libre de Bruxelles

Laurence Rieben, professeur à l’université de Genève

Liliane Sprenger-Charolles, directrice de recherches au CNRS

Sylviane Valdois, directrice de recherches au CNRS

Pascal Zesiger, professeur à l’université de Genève

Johannes Ziegler, directeur de recherches au CNRS

Source : www.lscp.net/persons/ramus/lecture/

Des points sur lesquels **la vigilance** s'impose

Par Martine Safra, inspectrice générale de l'Éducation nationale,
doyenne du groupe de l'enseignement primaire.

On s'entend aujourd'hui sur le fait qu'il y a dans l'apprentissage des points de passage obligés au fil de la scolarité, des points sur lesquels l'institution se doit d'être particulièrement vigilante :

➔ **La place de la maîtrise du langage oral et la découverte qu'il existe une langue de l'écrit** : depuis l'école maternelle jusqu'à la fin de l'école élémentaire, les activités de langage oral ouvrent la voie à la compréhension. Le travail de l'oral doit se prolonger par une familiarisation avec la langue de l'écrit : à l'école maternelle, mais plus tard aussi, les maîtres doivent lire des textes à voix haute et faire parler les élèves sur les textes lus (notamment les leur faire raconter). Ils font appréhender ainsi aux élèves les spécificités de la langue de l'écrit ; en même temps, les élèves acquièrent également la culture que véhiculent les textes qui leur sont lus et des connaissances sur le monde. La littérature de jeunesse joue à cet égard un rôle essentiel : elle élargit les références culturelles des élèves et leur compréhension de la langue de l'écrit en même temps qu'elle leur donne envie de lire seuls.

➔ **La place faite aux activités qui visent à la prise de conscience des syllabes et des sons (phonèmes)**, à la capacité à les manipuler : il faut que les élèves apprennent à segmenter la parole en mots, en syllabes et en phonèmes ; les enseignants de l'école maternelle connaissent bien les multiples façons d'amener les élèves à identifier les composantes sonores de la langue (scander les mots en frappant dans les mains, multiplier les jeux de langage, les comptines et les chansons, jouer à ajouter, supprimer, déplacer des syllabes dans les mots ; les jeux de rimes et d'assonances font percevoir les syllabes semblables, puis les sons) ; c'est à partir de cette conscience des sons qui constituent la langue que les élèves peuvent comprendre comment les sons sont représentés dans la langue écrite et, à partir des analogies observées, prendre conscience du fait que dans notre langue, alphabétique, les signes codent des sons et non du sens et qu'ils apprennent à les assembler pour constituer des syllabes prononçables et des mots qu'ils rapprochent de ce qu'ils connaissent dans la langue orale (analyse et synthèse orales).

➔ **La place qui doit être faite dès le début du CP au travail d'apprentissage des relations entre les graphèmes, lettres ou blocs de lettres (ou, eau, in etc.) et les phonèmes** c'est-à-dire ces unités abstraites de la langue orale (par exemple château et gâteau ne se différencient que par le phonème initial).

Des points sur lesquels la vigilance s'impose

Il faut que tous les élèves bénéficient d'un entraînement méthodique à la relation entre lettres et sons pour être capables de déchiffrer, de relier l'information visuelle (le mot écrit) à ce qu'ils connaissent déjà, son image auditive et sa signification. (pour le travail de terrain, évoquer la question des frontières syllabiques ex. ananas : a-na-nas ou an-an-as).

Le travail en classe passe classiquement par l'identification d'un son à l'oral, sa localisation dans différents mots, puis la découverte de sa transcription. Ce qui ne signifie pas qu'il ne faille revenir sur les composantes sonores de la langue. Au CP, le travail sur les composantes syllabiques des mots doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire.

Le code alphabétique français est particulièrement irrégulier, en particulier pour les mots les plus fréquents de la langue. Si l'on peut souvent passer directement du déchiffrement d'un mot (ba-teau) à sa prononciation (bateau), la présence de nombreuses lettres non phonétiques (marques grammaticales en particulier), celle du e muet et la divergence entre structure syllabique orale et structure syllabique écrite (sa-la-de versus sa-lad) rend cet exercice difficile pour les enfants qui ne se sont pas entraînés précocement à l'analyse et à la synthèse orale des mots et des syllabes. Cet apprentissage repose donc sur un entraînement. Il doit être assidu.

➔ **L'association de la lecture et de l'écriture** : l'écriture doit intervenir constamment qu'il s'agisse de copie, de dictée de syllabes ou de situations problèmes où les élèves sont invités à trouver l'écriture plausible de mots sans pièges, bien sûr.

➔ **L'entraînement régulier à la lecture et à l'écriture** : il conduit à la mémorisation par les élèves de la forme écrite des mots : cette constitution d'un lexique mental dans lequel on puise en lisant permet d'automatiser l'identification des mots et libère ainsi les capacités d'attention des élèves, leur permet de s'attacher au sens de ce qu'ils lisent. C'est la rencontre fréquente des mots en lecture et écriture qui aide l'élève à en mémoriser les composantes graphiques. Sans négliger l'appui que peut apporter le travail sur la forme des mots qui permet dans un mot inconnu de reconnaître une partie du mot déjà lue maintes fois dans une autre combinaison.

➔ **Les apprentissages qui visent à développer la compréhension** : Les élèves peuvent "buter" sur un texte parce qu'ils ne reconnaissent pas la structure de celui-ci, parce qu'ils manquent de connaissances sur le domaine évoqué, ou de vocabulaire, ou parce qu'ils ne connaissent pas les marques grammaticales que l'on trouve dans ce texte.

— **L'élargissement des connaissances sur le monde** qui se fait au travers de la lecture de textes par le maître comme au travers de tous les enseignements ; pour saisir le sens d'un écrit, comprendre ce dont on parle, il faut que le champ évoqué ne soit pas trop loin des connaissances acquises par les élèves. Comprendre exige que l'on parvienne à mettre en relation ce que l'on découvre et ce que l'on sait déjà. Cela requiert donc des connais-

sances préalables. C'est dire l'importance pour la lecture de l'accroissement des connaissances des élèves et le rôle de tous les domaines d'apprentissage de l'école dans l'élargissement de leur univers intellectuel.

- **L'élargissement du lexique disponible ;**
- **La réflexion sur la langue et son fonctionnement :** l'organisation d'une phrase et d'un texte, autant que les mots, en porte le sens. Le passage d'une lecture mot par mot à la lecture d'une phrase et d'un texte impose un travail sur l'organisation de la phrase et du texte ainsi que sur les indices linguistiques disponibles, tels que ponctuation, connecteurs, reprises, temps des verbes. L'articulation entre lecture, écriture et observation réfléchie de la langue est ici décisive.
- **La compréhension de ce qu'est la lecture :** les élèves doivent apprendre à repérer une difficulté de lecture et à revenir en arrière pour retrouver le fil du texte. C'est à dire qu'ils doivent être au clair sur l'acte de lecture.

➔ **Penser les temps de l'apprentissage :** le CP est évidemment central, mais le travail se prépare à l'école maternelle, se poursuit au CE1 où il faut consolider la maîtrise du code, développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et entraîner à la lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes. La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits. Le cycle 3 ne peut non plus se dispenser de poursuivre ce travail dans des situations plus complexes.

Penser les temps de l'apprentissage, c'est aussi doser les différents apprentissages nécessaires, c'est par exemple consacrer assez de temps, plus sans doute que certains maîtres ne le font, à l'éveil de la conscience phonologique et à l'acquisition du code. Sans pour autant négliger les autres aspects de l'apprentissage.

➔ **Prendre en compte les différences inter individuelles**
Redire l'importance d'un apprentissage précoce du code ne signifie pas négliger les acquis à l'entrée au CP : le livret CP donne des indications sur l'observation nécessaire des acquis des élèves à l'entrée au CP comme au cours du CP et en début de CE1. Les maîtres doivent y veiller et, lorsqu'un élève ou un groupe d'élèves peine dans l'un des champs indispensables, mettre en place des temps de travail spécifiques pour eux, que ce soit en anticipant les situations collectives ou en étayant leur démarche par exemple, non en faisant disparaître les obstacles à surmonter. Si on ne prend pas appui sur une évaluation des acquis des élèves et si on n'intervient pas pour affermir, par exemple, la conscience phonologique, on risque fort de construire sur du sable.

Un travail important de dépistage des troubles du langage a été engagé dans nombre de départements. Sa poursuite est évidemment nécessaire. Il nous faut aussi apprendre à accompagner en classe le travail des professionnels qui prennent en charge les élèves concernés.

Des témoignages d'autres pays



Royaume-Uni

Constatant que de très nombreux enfants de 11 ans n'étaient pas vraiment capables de lire ou d'écrire, le gouvernement britannique a instauré le plan, *National Literacy Strategy*, dès son arrivée au pouvoir en 1997.

C'est ainsi que fut en particulier définie la méthode d'apprentissage de la lecture Searchlight qui permet à l'enfant d'utiliser plusieurs techniques à sa disposition pour décoder et comprendre ce qu'il lit. Selon ces principes, l'enfant peut utiliser le contexte, les images, les lettres ou toute autre information lui permettant de lire un texte.

Un rapport de Jim Rose, ancien inspecteur de l'OFSTED (Office for Standard in Education), fait aujourd'hui apparaître que malgré tous les efforts entrepris, près de 20 % des enfants sont encore en difficulté, avec une concentration dans les milieux socioculturels défavorisés.

Suivant les conclusions de ce rapport, la ministre Ruth Kelly, a annoncé que la seule méthode acceptée à partir de septembre 2006 et pour les élèves de 5 ans (première année du primaire), sera la méthode *phonique synthétique*. Cette méthode consiste à découper le mot en lettres et permet à l'enfant de reconstituer le son, puis de découvrir le mot. Il s'agit donc bien de mettre en avant le décodage avant le sens du mot (ex : street : s-t-r-e-e-t).

Une étude de sept années conduite dans des écoles écossaises du Clackmannanshire montre que les élèves de 11 ans à qui cette méthode d'apprentissage de la lecture a été appliquée se sont révélés être largement en avance par rapport aux autres enfants de leur âge.



Finlande

La Finlande possède une population pratiquant soit le suédois (20 %), soit le finnois (80 %). *L'enseignement de la lecture y est purement syllabique*. Selon l'enquête PISA sur les connaissances et compétences des enfants de 15 ans, la Finlande est première dans tous les domaines testés y compris la lecture.



États-Unis

En 1997, le Congrès des États-Unis a demandé au National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), en relation avec le ministère de l'Éducation *de réunir un panel national afin d'examiner l'efficacité des différentes méthodes de lecture utilisées à l'école*. Au moment de cette étude conduite par le National Reading Panel les États-Unis ont connu, depuis les années 60, une évolution similaire à celle de la France : les méthodes idéovisuelles ("whole word" surnommées "look-say") avaient largement cédé la place à des méthodes intégratives ("whole language"), qui enseignent le code mais de manière non systématique (semblable donc aux méthodes semi-globales utilisées en France).

L'analyse a notamment montré que *les méthodes "systématiques" sont supérieures non seulement aux méthodes idéovisuelles (whole word) mais aussi aux méthodes semi-globales (whole language)*.



collection

Guide thématique

titre du document

Apprendre à lire

éditeur

Direction de l'enseignement scolaire
Inspection générale de l'éducation nationale
Délégation à la communication

date de parution

Mai 2006

photographies

Philippe Blanchot, Caroline Lucas

conception / réalisation

Délégation à la communication

impression

MENESR

→ En savoir plus

Circulaire "**Apprendre à lire**"

www.education.gouv.fr/bo/2006/2/

"**L'apprentissage de la lecture à l'école primaire**", rapport de l'Observatoire national de la lecture et de l'inspection générale de l'Éducation nationale

www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm

"**Nouveaux regards sur la lecture**", Observatoire national de la lecture, 2004, CNDP/Savoir Livre, diffusion Hachette

<http://onl.inrp.fr/ONL>

Site du National reading panel (États-Unis)

www.nationalreadingpanel.org

Références scientifiques et dossier de presse complet

www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=200615126

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche

