

III Comment entrer dans le stade *orthographique* de la lecture (appelé la *voie directe*) ?

Une lecture hésitante et hachée qui permet difficilement d'accéder au sens du texte la caractérise une autre difficulté de l'apprentissage de la lecture. Pourquoi certains enfants n'arrivent-ils pas à lire de manière fluide ? Quelles sont les différentes stratégies utilisées en lecture et comment les enseigner ?

3 Organisation de l'ouvrage et conseils d'utilisation

En début d'ouvrage (p. 4 à 7), les **tableaux** récapitulatifs répertorient, pour chaque compétence, le test et les activités proposés en indiquant leur situation dans l'ouvrage. Ces tableaux vous permettront de circuler facilement dans l'ouvrage et d'avoir une vue d'ensemble de son organisation et de l'ensemble des compétences traitées.

Dans la **partie 1** sont exposés des **résultats de recherches scientifiques** concernant la question de l'apprentissage de la lecture. Cette partie permet de faire le point et de rappeler un certain nombre d'aspects théoriques qu'il est utile de connaître lorsqu'on accompagne un enfant en difficulté de lecture.

La **partie 2** regroupe les **vingt-quatre tests proposés pour diagnostiquer** les difficultés de l'apprenant. Ces tests permettent de trouver précisément pourquoi un enfant achoppe dans son apprentissage. Il n'est pas indispensable de faire tous les tests, du premier au dernier. L'enseignant, connaissant son élève, peut opérer un premier tri en définissant son niveau global :

- Si l'enfant n'arrive pas à faire la correspondance entre un graphème et un phonème (par exemple : il sait nommer les lettres « p » et « a », mais il n'arrive pas, à partir de « pa », à décoder [pa]), c'est qu'il n'est pas prêt à apprendre à lire, qu'il n'a pas compris le système alphabétique : il faudra alors choisir les tests du chapitre I *L'enfant est-il prêt à apprendre à lire ?*

- Si l'enfant sait décoder, c'est-à-dire s'il sait faire la correspondance entre un graphème et un phonème sur une syllabe, mais que le décodage d'un mot entier lui est impossible ou très ardu, il faut choisir le test dans le chapitre II *Comment apprendre à déchiffrer ?*

- Enfin, s'il sait déchiffrer, mais que sa lecture reste hachée, vous pouvez directement aller au chapitre III *Comment apprendre à lire de manière fluide ?*

Une fois repéré le chapitre qui concerne l'enfant, nous vous conseillons de lui proposer le dernier test de la série (les tests sont présentés par ordre de difficulté). S'il ne réussit pas le test, proposez le test précédent, et procédez ainsi jusqu'à ce que l'enfant réussisse un test pour arriver à cibler précisément où commencent les difficultés de l'enfant.

La **partie 3** contient les **activités de remédiation**. Une fois repérées, grâce aux tests, les compétences non acquises, vous pouvez proposer à votre élève toutes les activités de remédiation correspondant à un test échoué. En revanche, si une activité semble ne pas poser de difficultés à l'enfant, il n'est pas utile de la poursuivre jusqu'au bout, vous pouvez passer à l'activité suivante.

La **partie 4** regroupe le **matériel à photocopier** (images, étiquettes-mots...) nécessaires aux activités de remédiation.

RAPPELS THÉORIQUES

L'apprentissage de la lecture est complexe et dépend de nombreuses variables qui interviennent plus ou moins directement dans les performances de l'apprenant. La compréhension du processus d'apprentissage est indispensable pour venir en aide aux enfants qui éprouvent des difficultés car elle permet de cibler précisément les troubles et d'y remédier.

Les études sur l'apprentissage de la lecture ont mobilisé de nombreux chercheurs depuis plus de trente ans et l'on en connaît bien, aujourd'hui, les différents mécanismes.

Il est maintenant admis de distinguer trois stades de lecture :

- le stade **logographique**

L'enfant reconnaît l'image d'un mot qui lui est familier comme une marque d'aliments, de boisson ou une enseigne de magasin. Il ne distingue pas les lettres, ne repère pas la substitution d'une lettre par une autre et ne peut pas segmenter le mot en syllabes. En fait, il devine des mots à partir d'indices visuels, il s'agit d'un traitement plutôt pictural. Cette compétence ne nécessite pas d'apprentissage car il ne s'agit pas d'une réelle lecture.

- le stade **alphabétique**

L'enfant est capable de faire la correspondance graphème/phonème. Il sait aussi combiner plusieurs lettres de manière à lire une syllabe. On parle de **déchiffrage** ou de **lecture en voie indirecte** (voir p. 12).

- le stade **orthographique**

L'enfant reconnaît un mot directement, sans devoir le déchiffrer. Il associe en général l'orthographe du mot à un référent précis et à son sens. C'est le stade de **lecture de l'expert** qu'on appelle aussi la **voie directe** (voir p. 13).

Il est également admis que les **facteurs d'ordre motivationnel et culturel** jouent un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Nous les évoquerons dans cette partie (p. 16) bien que cet ouvrage ait pour objet l'aspect technique de l'apprentissage de la lecture.

1 Le stade alphabétique de la lecture : apprendre à faire correspondre un graphème avec un phonème

Contrairement à la nomenclature *lecture/écriture* qui laisse supposer que pour pouvoir écrire, il faut d'abord savoir lire, la réalité montre que pour être capable de déchiffrer un mot, il faut avoir compris les principes fondateurs du système de l'écrit, à savoir :

- à un graphème correspond un phonème ; par exemple, *cheval* se dit [ʃəval], c'est-à-dire qu'il se dit avec 5 phonèmes et s'écrit avec 5 graphèmes *ch/e/v/a/l/* (dont un qui nécessite 2 lettres *ch*) ;
- en combinant deux graphèmes au minimum, on obtient une unité sonore, la syllabe (ici, la syllabe est à comprendre comme syllabe orale, par exemple, *téléphone* a trois syllabes [te]/[le]/[fɔn]).

Comment l'enfant peut-il manifester qu'il a compris le système de l'écrit sinon en *produisant* un écrit simple (c'est-à-dire qui ne contient pas de son complexe nécessitant deux lettres pour être transcrit) ? Si l'on se réfère aux travaux qui décrivent la psychogenèse de l'écrit, et plus particulièrement à ceux de Ferreiro (1988), on voit que la capacité de l'enfant à faire correspondre un phonème avec un graphème en situation de production d'écrit montre qu'il a compris le lien entre l'oral et l'écrit, qu'il sait segmenter un mot en phonèmes (c'est-à-dire en une unité minimale plus petite que la syllabe) et qu'il connaît les lettres qui transcrivent les phonèmes (la lettre **b** ne transcrit pas [bœ], mais uniquement [b]). Un enfant qui n'arrive pas à utiliser le stade alphabétique en écriture n'est pas prêt à entrer dans la lecture.

Quelles sont les compétences nécessaires pour être capable de faire correspondre un phonème avec un graphème en écriture ? Il faut, d'une part, connaître le nom des lettres et surtout avoir une conscience phonémique¹. La conscience phonémique (identification des *phonèmes*) se distingue de la conscience phonologique qui inclut la segmentation et la comparaison de *syllabes*. L'acquisition de cette conscience phonémique est fondamentale. Son acquisition dès l'âge préscolaire serait, selon les travaux de Sprenger-Charolles (et al, 1997), un prédicteur de l'expertise du futur très bon orthographeur.

La valeur phonétique des lettres

La valeur phonétique des lettres a été étudiée par Benveniste et Chervel (1969) et a été souvent reprise par la suite.

On peut distinguer cinq valeurs :

- Valeur de base : c'est le phonème qui correspond à la lettre. Ainsi, pour la lettre *a*, la valeur phonétique de base est le phonème [a].
- Valeur positionnelle : certaines lettres changent de valeur selon leur environnement. Ainsi la lettre *s*, dont la valeur de base est [s] comme dans *soir*, prend la valeur positionnelle [z] entre deux voyelles (*vase*).
- Valeur auxiliaire : c'est la valeur d'une lettre dont la présence indique comment prononcer la lettre précédente. Par exemple, la valeur de base de *g* est [g] comme dans *garde*. *g* prend la valeur positionnelle [ʒ] devant *e* et *i* qui ont ici une valeur auxiliaire.

1. Terme emprunté à Sprenger-Charolles qui distingue la conscience phonologique de la conscience phonémique pour différencier deux compétences dissemblables : la perception de la syllabe et la perception du phonème.

1 Le stade alphabétique de la lecture : apprendre à faire correspondre un graphème avec un phonème

Contrairement à la nomenclature *lecture/écriture* qui laisse supposer que pour pouvoir écrire, il faut d'abord savoir lire, la réalité montre que pour être capable de déchiffrer un mot, il faut avoir compris les principes fondateurs du système de l'écrit, à savoir :

- à un graphème correspond un phonème ; par exemple, *cheval* se dit [ʃəval], c'est-à-dire qu'il se dit avec 5 phonèmes et s'écrit avec 5 graphèmes *ch/e/v/a/l/* (dont un qui nécessite 2 lettres *ch*) ;
- en combinant deux graphèmes au minimum, on obtient une unité sonore, la syllabe (ici, la syllabe est à comprendre comme syllabe orale, par exemple, *téléphone* a trois syllabes [te]/[le]/[fɔ̃n]).

Comment l'enfant peut-il manifester qu'il a compris le système de l'écrit sinon en *produisant* un écrit simple (c'est-à-dire qui ne contient pas de son complexe nécessitant deux lettres pour être transcrit) ? Si l'on se réfère aux travaux qui décrivent la psychogenèse de l'écrit, et plus particulièrement à ceux de Ferreiro (1988), on voit que la capacité de l'enfant à faire correspondre un phonème avec un graphème en situation de production d'écrit montre qu'il a compris le lien entre l'oral et l'écrit, qu'il sait segmenter un mot en phonèmes (c'est-à-dire en une unité minimale plus petite que la syllabe) et qu'il connaît les lettres qui transcrivent les phonèmes (la lettre *b* ne transcrit pas [bœ], mais uniquement [b]). Un enfant qui n'arrive pas à utiliser le stade alphabétique en écriture n'est pas prêt à entrer dans la lecture.

Quelles sont les compétences nécessaires pour être capable de faire correspondre un phonème avec un graphème en écriture ? Il faut, d'une part, connaître le nom des lettres et surtout avoir une conscience phonémique¹. La conscience phonémique (identification des *phonèmes*) se distingue de la conscience phonologique qui inclut la segmentation et la comparaison de *syllabes*. L'acquisition de cette conscience phonémique est fondamentale. Son acquisition dès l'âge préscolaire serait, selon les travaux de Sprenger-Charolles (et al, 1997), un prédicteur de l'expertise du futur très bon orthographeur.

La valeur phonétique des lettres

La valeur phonétique des lettres a été étudiée par Benveniste et Chervel (1969) et a été souvent reprise par la suite.

On peut distinguer cinq valeurs :

- Valeur de base : c'est le phonème qui correspond à la lettre. Ainsi, pour la lettre *a*, la valeur phonétique de base est le phonème [a].
- Valeur positionnelle : certaines lettres changent de valeur selon leur environnement. Ainsi la lettre *s*, dont la valeur de base est [s] comme dans *soir*, prend la valeur positionnelle [z] entre deux voyelles (*vase*).
- Valeur auxiliaire : c'est la valeur d'une lettre dont la présence indique comment prononcer la lettre précédente. Par exemple, la valeur de base de *g* est [g] comme dans *garde*. *g* prend la valeur positionnelle [ʒ] devant *e* et *i* qui ont ici une valeur auxiliaire.

1. Terme emprunté à Sprenger-Charolles qui distingue la conscience phonologique de la conscience phonémique pour différencier deux compétences dissemblables : la perception de la syllabe et la perception du phonème.

- La valeur auxiliaire du *e* comme voyelle finale d'un mot est importante car elle permet la prononciation :
 - des consonnes finales au féminin : *petit/petite* (le *e* final est muet, mais sa présence oblige à prononcer le *t* qui n'est pas prononcé au masculin) ;
 - d'une consonne finale en fin de mot comme dans *téléphone*.
- Valeur de digramme (ou trigramme) : la lettre n'a pas alors une valeur phonétique propre mais se combine avec une autre pour former un graphème. Par exemple la lettre *a* peut s'associer avec *u* (au), *i* (ai), *y* (ay), *n* (an), *m* (am).
- Valeur zéro : un graphème a une valeur zéro lorsqu'il ne joue aucun rôle d'un point de vue phonographique. C'est une lettre muette. Le plus souvent on la trouve en fin de mot, mais on peut aussi la trouver en toute position :
 - en début de mot : *scène, habitant*,
 - en fin de mot : *poids, aspect*,
 - à l'intérieur : *taon, affable*.

Tiré de Clermont et al (2006).

2 Le stade orthographique : apprendre à lire de manière fluide

2.1 La stratégie syllabique

Au stade alphabétique de la lecture, l'enfant fait correspondre un graphème avec un phonème pour déchiffrer un mot. Cette méthode, certes nécessaire en début d'apprentissage, est lente, ardue, pénible et nécessite tant d'énergie qu'elle ne permet pas d'accéder au sens du texte lu.

Au contact régulier de l'écrit, l'apprenti-lecteur va acquérir de nouvelles habiletés : face à la combinaison récurrente de certaines lettres, il va prendre appui sur des blocs de lettres qu'il reconnaîtra et qu'il va associer à des unités sonores. À ce stade-là, sa prise d'indices est soit :

- graphémique, c'est-à-dire qu'il va être capable de réunir les lettres constitutives d'un graphème pour en déduire un phonème (par exemple, il va considérer l'ensemble *eau* pour lire [o]) ;
- syllabique, c'est-à-dire qu'il va être capable d'associer plusieurs graphèmes pour en extraire une syllabe.

Cette compétence se construit grâce à de fréquentes rencontres avec l'écrit qui, d'une part, permettent de mémoriser des formes orthographiques stables et qui, d'autre part, induisent l'accès à une nouvelle stratégie : la lecture par analogie. Gombert et al (1997, p. 331) donnent l'exemple du jeune enfant capable de lire les mots *lien, chien, tien, sien...* à partir du mot *bien* qu'il rencontre fréquemment dans les marges de ses cahiers. La lecture par analogie lexicale suppose que les enfants connaissent des mots dans leur forme orthographique et phonographique, et qu'ils repèrent des ressemblances entre les mots connus et les mots nouveaux. À partir du mot *bateau*, l'enfant pourra repérer que la forme orthographique *teau* se dit [to] et lire plus facilement les mots *poteau, gâteau, château, plateau, manteau*, etc.

2.2 La stratégie morphologique

Si la lecture hachée est un stade normal chez le lecteur apprenant, elle devient un symptôme de la difficulté d'apprentissage si elle perdure. En effet, cette procédure de lecture montre que le lecteur n'a pas su développer de stratégies lui permettant d'accéder directement au mot lu, par reconnaissance orthographique d'unités infra-lexicales³ qui peuvent être une syllabe, certes, mais aussi un morphème.

Qu'est-ce qu'un morphème ?

Un morphème (du grec *morphè* : forme) est la plus petite unité linguistique qui a du sens.

Ex : le mot *châtons* est construit avec trois morphèmes à l'écrit :

- le morphème *chat*, appelé aussi *lexème* (en raison du lien avec *lexique*) ;
- le morphème *on*, qui signifie *petit*, appelé *morphème dérivationnel* ;
- le morphème *s*, qui est une marque de pluriel, appelé *morphème flexionnel*.

Nous pouvons ainsi distinguer trois types de morphèmes :

- les *lexèmes* qui déterminent une unité lexicale ayant une acception précise et qui peuvent être apparentés au *radical* ;
- les *morphèmes dérivationnels* plus couramment appelés *affixes* (c'est-à-dire les *suffixes* ou les *préfixes*) qui permettent de faire dériver un mot et d'obtenir une *famille de mots* (par exemple : *courage*, *encourager*, *décourager*, *découragement*, *courageusement*...) ;
- les *morphèmes flexionnels* qui incluent les marques de genre et de pluriel, les marques de personne et de temps.

Si l'on considère le système de la langue sous son aspect morphologique, il apparaît plus cohérent et constant que si l'on s'en tient aux syllabes puisque les morphèmes ont à la fois une constance orthographique et sémantique.

La syllabe, en effet, est une unité aléatoire qui, souvent, n'a pas de sens³. Or lire, c'est prendre du sens ! Déplacer sa prise d'indices de la syllabe au morphème permet d'accéder directement au sens du mot lu. Par exemple, en lisant *recoller* de manière morphologique (*re/co/ller*), le lecteur accède directement à son sens (*coller à nouveau*), tandis qu'en adoptant une stratégie syllabique (*re/co/ller*), il est nécessaire de répéter le mot déchiffré pour accéder au sens.

D'après Gombert (1998, p. 7), « la structure morphologique des mots semble être utilisée par l'enfant dès le début de l'apprentissage de la lecture puisqu'elle a une influence sur les performances du lecteur débutant ». Marec-Breton (et al, 2005) a aussi montré que, en début d'apprentissage, les enfants lisent plus rapidement des mots affixés de trois syllabes comme *recoller* que des mots de trois syllabes non affixés comme *reculer*. Nous-mêmes, lecteurs experts, quand nous lisons un mot comme *éléphantinesque*, nous n'activons pas le mot en entier, mais nous activons deux unités infra-lexicales (c'est-à-dire sous le *lexique*) qui existent dans notre répertoire lexical : le lexème *éléphant* et le morphème de dérivation adjectivale *esque*. C'est pour cette raison que nous pouvons lire très rapidement un mot comme *enfauteusement* qui ne peut exister dans notre mémoire car il n'existe pas en réalité, mais dont les différents éléments structureaux, eux, existent.

Bien entendu, il est difficile pour un lecteur apprenant de visualiser les morphèmes qui construisent les mots écrits s'il n'a pas les connaissances linguistiques nécessaires. Comment repérer à l'écrit le *re* de répétition (*refaire*), le *anti* d'opposition

2. Une unité infra-lexicale est une unité plus petite que le mot.
3. Elle a du sens dans le cas des mots monosyllabiques tels que *moi*, *roi*, *bien*, *rien*, *jeu*, *vœu*, *lac*, *sac*, etc.

(*anticlérical*), le *tion* de substantification (*opération*), le *trice* de féminisation (*dis-tributrice*) ou d'autres, si ces morphèmes ne sont pas compris à l'oral ? Quand l'on demande à de jeunes enfants de huit ans si la phrase *Les enfants sortent gaiement dans la cour* signifie *Les enfants sont gais et sortent dans la cour* ou *Les enfants sortent de manière gais dans la cour*, ils choisissent très majoritairement la première proposition. Et ceci parce que leur analyse est sémantique et non linguistique. Ceci veut dire qu'ils ne sont pas en mesure d'analyser le mot *gaiement* comme la suite des deux morphèmes *gai* et *ment*, qui sont deux unités *sémantiques*, c'est-à-dire des unités significatives.

Accéder à une stratégie morphologique peut être difficile pour les enfants compte tenu de l'importance accordée à la syllabe dans l'enseignement de la lecture. Le premier stade de la compréhension du système de l'écrit est un stade alphabétique qui relève de la compréhension des correspondances phonème/graphème et graphème/phonème. Pour conduire l'enfant à cette compréhension, de multiples activités phonologiques et phonémiques lui ont été proposées depuis la petite section de maternelle où déjà il jouait avec les rimes. Trois à quatre années durant, son attention, sa réflexion, ses manipulations ont été dirigées, orientées, axées sur la syllabe. Si bien que, si vous demandez à un jeune enfant de mi-CP ce qu'il entend dans *malheureux*, il vous répond indifféremment [ma], [lœ] ou [kø], mais aucune-ment *mal* ou *heureux*. Il entend, voit et raisonne *syllabes*... Or, pour entrer dans le stade ultime de la lecture, il lui faut aussi entendre, voir et raisonner *morphèmes* ! En lecture, raisonner en morphèmes, c'est activer le répertoire lexical pour lire de manière plus fluide et construire du sens. En ce qui concerne l'écriture, raisonner en morphèmes, c'est utiliser l'orthographe du mot pour signifier le sens. Reprenons l'exemple de *recoller* : si vous l'écrivez comme une suite syllabique, vous produisez *re/co/le* (*recolè*), si vous l'écrivez comme une suite morphologique, à savoir *coller à nouveau*, vous écrivez *re/co/ll/è* ou *er* (*recol/ler*).

Le passage de la syllabe au morphème relève d'un réel bouleversement cognitif, mais constitue une des conditions nécessaires au savoir lire (et au savoir orthographier).

2.3 La conscience syntaxique

Notre propos s'est jusqu'ici centré sur l'aspect lexical de la langue. Considérons à présent la dimension syntaxique de l'écrit, c'est-à-dire la reconnaissance du lien entre la grammaire et l'orthographe. « Tout à la fois cause et conséquence de l'appren-tissage 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, intonation, etc.) qui oblige le lecteur à un traitement plus exhaustif des informations strictement linguistiques (*lexique et syntaxe*) » (Gombert et al, 2005, p. 129).

En apprenant à lire, au fil des contacts avec l'écrit, l'enfant construit ce qu'on appelle une conscience syntaxique, c'est-à-dire une capacité susceptible de lui permettre de « calculer la signification des phrases sur la seule base du matériau linguistique, donc à l'aide des éléments lexicaux et des indices grammaticaux » (Gombert et al, 2005, p. 133).

Nous avons vu que la constance orthographique des morphèmes dérivationnels permet à l'apprenant d'établir une correspondance morphophonique (c'est-à-dire qu'il donne sens à ce qu'il entend : dans *fillette*, [et] est compris comme signifiant *petit*, *fillette* est donc compris comme *petite fille*.) Mais ces constances orthogra-phiques ont également une signification syntaxique parce qu'elles catégorisent grammaticalement un mot : *courage* est un nom commun, *courageux* est un adjectif, *encourager* un verbe, *courageusement* un adverbe, etc.

Dans le cas de ces morphèmes dérivationnels (dits aussi *lexicaux* : affixes variant la nature d'un mot ou sensiblement son sens), les différences morphologiques s'ap-puient en général sur des constances identifiables (parce que audibles et ayant du

2.2 La stratégie morphologique

Si la lecture hachée est un stade normal chez le lecteur apprenant, elle devient un symptôme de la difficulté d'apprentissage si elle perdure. En effet, cette procédure de lecture montre que le lecteur n'a pas su développer de stratégies lui permettant d'accéder directement au mot lu, par reconnaissance orthographique d'unités infra-lexicales² qui peuvent être une syllabe, certes, mais aussi un morphème.

Qu'est-ce qu'un morphème ?

Un *morphème* (du grec *morphè* : forme) est la plus petite unité linguistique qui a du sens.

Ex : le mot *chatons* est construit avec trois morphèmes à l'écrit :

- le morphème *chat*, appelé aussi *lexème* (en raison du lien avec *lexique*) ;
- le morphème *on*, qui signifie *petit*, appelé *morphème dérivationnel* ;
- le morphème *s*, qui est une marque de pluriel, appelé *morphème flexionnel*.

Nous pouvons ainsi distinguer trois types de morphèmes :

- les *lexèmes* qui déterminent une unité lexicale ayant une acception précise et qui peuvent être apparentés au *radical* ;
- les *morphèmes dérivationnels* plus couramment appelés *affixes* (c'est-à-dire les *suffixes* ou les *préfixes*) qui permettent de faire dériver un mot et d'obtenir une *famille de mots* (par exemple : *courage*, *encourager*, *encouragement*, *décourager*, *découragement*, *courageusement*...) ;
- les *morphèmes flexionnels* qui incluent les marques de genre et de pluriel, les marques de personne et de temps.

Si l'on considère le système de la langue sous son aspect morphologique, il apparaît plus cohérent et constant que si l'on s'en tient aux syllabes puisque les morphèmes ont à la fois une constance orthographique et sémantique.

La syllabe, en effet, est une unité aléatoire qui, souvent, n'a pas de sens³. Or lire, c'est prendre du sens ! Déplacer sa prise d'indices de la syllabe au morphème permet d'accéder directement au sens du mot lu. Par exemple, en lisant *recoller* de manière morphologique (*re/coller*), le lecteur accède directement à son sens (*coller à nouveau*), tandis qu'en adoptant une stratégie syllabique (*re/co/lle*), il est nécessaire de répéter le mot déchiffré pour accéder au sens.

D'après Gombert (1998, p. 7), « la structure morphologique des mots semble être utilisée par l'enfant dès le début de l'apprentissage de la lecture puisqu'elle a une influence sur les performances du lecteur débutant ». Marec-Breton (et al, 2005) a aussi montré que, en début d'apprentissage, les enfants lisent plus rapidement des mots affixés de trois syllabes comme *recoller* que des mots de trois syllabes non affixés comme *reculer*. Nous-mêmes, lecteurs experts, quand nous lisons un mot comme *éléphantique*, nous n'activons pas le mot en entier, mais nous activons deux unités infra-lexicales (c'est-à-dire *sous le lexique*) qui existent dans notre répertoire lexical : le lexème *éléphant* et le morphème de dérivation adjectivale *esque*. C'est pour cette raison que nous pouvons lire très rapidement un mot comme *enfauteuillement* qui ne peut exister dans notre mémoire car il n'existe pas en réalité, mais dont les différents éléments structuraux, eux, existent.

Bien entendu, il est difficile pour un lecteur apprenant de visualiser les morphèmes qui construisent les mots écrits s'il n'a pas les connaissances linguistiques nécessaires. Comment repérer à l'écrit le *re* de répétition (*refaire*), le *anti* d'opposition

2. Une unité infra-lexicale est une unité plus petite que le mot.

3. Elle a du sens dans le cas des mots monosyllabiques tels que *moi*, *roi*, *bien*, *rien*, *jeu*, *vœu*, *lac*, *sac*, etc.

(*antidépresseur*), le *tion* de substantification (*opération*), le *trice* de féminisation (*distributrice*) ou d'autres, si ces morphèmes ne sont pas compris à l'oral ? Quand l'on demande à de jeunes enfants de huit ans si la phrase *Les enfants sortent gaiement dans la cour* signifie *Les enfants sont gais et sortent dans la cour* ou *Les enfants sortent de manière gaie dans la cour*, ils choisissent très majoritairement la première proposition. Et ceci parce que leur analyse est sémantique et non linguistique. Ceci veut dire qu'ils ne sont pas en mesure d'analyser le mot *gaiement* comme la suite des deux morphèmes *gaie* et *ment*, qui sont deux unités *sémiographiques*, c'est-à-dire des unités significatives.

Accéder à une stratégie morphologique peut être difficile pour les enfants compte tenu de l'importance accordée à la syllabe dans l'enseignement de la lecture. Le premier stade de la compréhension du système de l'écrit est un stade alphabétique qui relève de la compréhension des correspondances phonème/graphème et graphème/phonème. Pour conduire l'enfant à cette compréhension, de multiples activités phonologiques et phonémiques lui ont été proposées depuis la petite section de maternelle où déjà il jouait avec les rimes. Trois à quatre années durant, son attention, sa réflexion, ses manipulations ont été dirigées, orientées, axées sur la syllabe. Si bien que, si vous demandez à un jeune enfant de mi-CP ce qu'il entend dans *malheureux*, il vous répond indifféremment [ma], [lœ] ou [rø], mais aucunement *mal* ou *heureux*. Il entend, voit et raisonne *syllabes*... Or, pour entrer dans le stade ultime de la lecture, il lui faut aussi entendre, voir et raisonner *morphèmes* ! En lecture, raisonner en morphèmes, c'est activer le répertoire lexical pour lire de manière plus fluide et construire du sens. En ce qui concerne l'écriture, raisonner en morphèmes, c'est utiliser l'orthographe du mot pour signifier le sens. Reprenons l'exemple de *recoller* : si vous l'écrivez comme une suite syllabique, vous produisez *re/co/lé* (*recolé*), si vous l'écrivez comme une suite morphologique, à savoir *coller à nouveau*, vous écrivez *re/coll/é* ou *er* (*recol/er*).

Le passage de la syllabe au morphème relève d'un réel bouleversement cognitif, mais constitue une des conditions nécessaires au savoir lire (et au savoir orthographier).

2.3 La conscience syntaxique

Notre propos s'est jusqu'ici centré sur l'aspect lexical de la langue. Considérons à présent la dimension syntaxique de l'écrit, c'est-à-dire la reconnaissance du lien entre la grammaire et l'orthographe. « *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, intonation, etc.) qui oblige le lecteur à un traitement plus exhaustif des informations strictement linguistiques (lexique et syntaxe)* » (Gombert et al, 2005, p. 129).

En apprenant à lire, au fil des contacts avec l'écrit, l'enfant construit ce qu'on appelle une conscience syntaxique, c'est-à-dire une capacité susceptible de lui permettre de « *calculer la signification des phrases sur la seule base du matériau linguistique, donc à l'aide des éléments lexicaux et des indices grammaticaux* » (Gombert et al, 2005, p. 133).

Nous avons vu que la constance orthographique des morphèmes dérivationnels permet à l'apprenant d'établir une correspondance morphophonique (c'est-à-dire qu'il donne sens à ce qu'il entend : dans *fillette*, [et] est compris comme signifiant *petit*, *fillette* est donc compris comme *petite fille*.) Mais ces constances orthographiques ont également une signification syntaxique parce qu'elles catégorisent grammaticalement un mot : *courage* est un nom commun, *courageux* est un adjectif, *encourager* un verbe, *courageusement* un adverbe, etc.

Dans le cas de ces morphèmes dérivationnels (dits aussi *lexicaux* : affixes variant la nature d'un mot ou sensiblement son sens), les différences morphologiques s'appuient en général sur des constances identifiables (parce que audibles et ayant du

2.2 La stratégie morphologique

Si la lecture hachée est un stade normal chez le lecteur apprenant, elle devient un symptôme de la difficulté d'apprentissage si elle perdure. En effet, cette procédure de lecture montre que le lecteur n'a pas su développer de stratégies lui permettant d'accéder directement au mot lu, par reconnaissance orthographique d'unités infra-lexicales² qui peuvent être une syllabe, certes, mais aussi un morphème.

Qu'est-ce qu'un morphème ?

Un *morphème* (du grec *morphè* : forme) est la plus petite unité linguistique qui a du sens.

Ex : le mot *chatons* est construit avec trois morphèmes à l'écrit :

- le morphème *chat*, appelé aussi *lexème* (en raison du lien avec *lexique*) ;
- le morphème *on*, qui signifie *petit*, appelé *morphème dérivationnel* ;
- le morphème *s*, qui est une marque de pluriel, appelé *morphème flexionnel*.

Nous pouvons ainsi distinguer trois types de morphèmes :

- les *lexèmes* qui déterminent une unité lexicale ayant une acception précise et qui peuvent être apparentés au *radical* ;
- les *morphèmes dérivationnels* plus couramment appelés *affixes* (c'est-à-dire les *suffixes* ou les *préfixes*) qui permettent de faire dériver un mot et d'obtenir une *famille de mots* (par exemple : *courage*, *encourager*, *encouragement*, *décourager*, *découragement*, *courageusement*...) ;
- les *morphèmes flexionnels* qui incluent les marques de genre et de pluriel, les marques de personne et de temps.

Si l'on considère le système de la langue sous son aspect morphologique, il apparaît plus cohérent et constant que si l'on s'en tient aux syllabes puisque les morphèmes ont à la fois une constance orthographique et sémantique.

La syllabe, en effet, est une unité aléatoire qui, souvent, n'a pas de sens³. Or lire, c'est prendre du sens ! Déplacer sa prise d'indices de la syllabe au morphème permet d'accéder directement au sens du mot lu. Par exemple, en lisant *recoller* de manière morphologique (*re/coller*), le lecteur accède directement à son sens (*coller à nouveau*), tandis qu'en adoptant une stratégie syllabique (*re/co/lle*), il est nécessaire de répéter le mot déchiffré pour accéder au sens.

D'après Gombert (1998, p. 7), « la structure morphologique des mots semble être utilisée par l'enfant dès le début de l'apprentissage de la lecture puisqu'elle a une influence sur les performances du lecteur débutant ». Marec-Breton (et al, 2005) a aussi montré que, en début d'apprentissage, les enfants lisent plus rapidement des mots affixés de trois syllabes comme *recoller* que des mots de trois syllabes non affixés comme *reculer*. Nous-mêmes, lecteurs experts, quand nous lisons un mot comme *éléphantique*, nous n'activons pas le mot en entier, mais nous activons deux unités infra-lexicales (c'est-à-dire *sous le lexique*) qui existent dans notre répertoire lexical : le lexème *éléphant* et le morphème de dérivation adjectivale *esque*. C'est pour cette raison que nous pouvons lire très rapidement un mot comme *enfauteuillement* qui ne peut exister dans notre mémoire car il n'existe pas en réalité, mais dont les différents éléments structuraux, eux, existent.

Bien entendu, il est difficile pour un lecteur apprenant de visualiser les morphèmes qui construisent les mots écrits s'il n'a pas les connaissances linguistiques nécessaires. Comment repérer à l'écrit le *re* de répétition (*refaire*), le *anti* d'opposition

2. Une unité infra-lexicale est une unité plus petite que le mot.

3. Elle a du sens dans le cas des mots monosyllabiques tels que *moi*, *roi*, *bien*, *rien*, *jeu*, *vœu*, *lac*, *sac*, etc.

(*antidépresseur*), le *tion* de substantification (*opération*), le *trice* de féminisation (*distributrice*) ou d'autres, si ces morphèmes ne sont pas compris à l'oral ? Quand l'on demande à de jeunes enfants de huit ans si la phrase *Les enfants sortent gaiement dans la cour* signifie *Les enfants sont gais et sortent dans la cour* ou *Les enfants sortent de manière gaie dans la cour*, ils choisissent très majoritairement la première proposition. Et ceci parce que leur analyse est sémantique et non linguistique. Ceci veut dire qu'ils ne sont pas en mesure d'analyser le mot *gaiement* comme la suite des deux morphèmes *gaie* et *ment*, qui sont deux unités *sémiographiques*, c'est-à-dire des unités significatives.

Accéder à une stratégie morphologique peut être difficile pour les enfants compte tenu de l'importance accordée à la syllabe dans l'enseignement de la lecture. Le premier stade de la compréhension du système de l'écrit est un stade alphabétique qui relève de la compréhension des correspondances phonème/graphème et graphème/phonème. Pour conduire l'enfant à cette compréhension, de multiples activités phonologiques et phonémiques lui ont été proposées depuis la petite section de maternelle où déjà il jouait avec les rimes. Trois à quatre années durant, son attention, sa réflexion, ses manipulations ont été dirigées, orientées, axées sur la syllabe. Si bien que, si vous demandez à un jeune enfant de mi-CP ce qu'il entend dans *malheureux*, il vous répond indifféremment [ma], [lœ] ou [rø], mais aucunement *mal* ou *heureux*. Il entend, voit et raisonne *syllabes*... Or, pour entrer dans le stade ultime de la lecture, il lui faut aussi entendre, voir et raisonner *morphèmes* ! En lecture, raisonner en morphèmes, c'est activer le répertoire lexical pour lire de manière plus fluide et construire du sens. En ce qui concerne l'écriture, raisonner en morphèmes, c'est utiliser l'orthographe du mot pour signifier le sens. Reprenons l'exemple de *recoller* : si vous l'écrivez comme une suite syllabique, vous produisez *re/co/lé* (*recolé*), si vous l'écrivez comme une suite morphologique, à savoir *coller à nouveau*, vous écrivez *re/coll/é* ou *er* (*recol/er*).

Le passage de la syllabe au morphème relève d'un réel bouleversement cognitif, mais constitue une des conditions nécessaires au savoir lire (et au savoir orthographier).

2.3 La conscience syntaxique

Notre propos s'est jusqu'ici centré sur l'aspect lexical de la langue. Considérons à présent la dimension syntaxique de l'écrit, c'est-à-dire la reconnaissance du lien entre la grammaire et l'orthographe. « *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, intonation, etc.) qui oblige le lecteur à un traitement plus exhaustif des informations strictement linguistiques (lexique et syntaxe)* » (Gombert et al, 2005, p. 129).

En apprenant à lire, au fil des contacts avec l'écrit, l'enfant construit ce qu'on appelle une conscience syntaxique, c'est-à-dire une capacité susceptible de lui permettre de « *calculer la signification des phrases sur la seule base du matériel linguistique, donc à l'aide des éléments lexicaux et des indices grammaticaux* » (Gombert et al, 2005, p. 133).

Nous avons vu que la constance orthographique des morphèmes dérivationnels permet à l'apprenant d'établir une correspondance morphophonique (c'est-à-dire qu'il donne sens à ce qu'il entend : dans *fillette*, [et] est compris comme signifiant *petit*, *fillette* est donc compris comme *petite fille*.) Mais ces constances orthographiques ont également une signification syntaxique parce qu'elles catégorisent grammaticalement un mot : *courage* est un nom commun, *courageux* est un adjectif, *encourager* un verbe, *courageusement* un adverbe, etc.

Dans le cas de ces morphèmes dérivationnels (dits aussi *lexicaux* : affixes variant la nature d'un mot ou sensiblement son sens), les différences morphologiques s'appuient en général sur des constances identifiables (parce que audibles et ayant du

sens, comme dans l'exemple *courage/courageux*). Mais dans le cas des morphèmes flexionnels (dit aussi *syntactiques* : de genre, de nombre, de personne et de temps), les différences morphologiques ne s'entendent pas toujours à l'oral.

Pourtant, pour décoder l'écrit (et comprendre un texte), le lecteur doit être capable d'attribuer aux mots et groupes de mots le rôle qui leur revient. Pour cela, il lui faut savoir considérer aussi les marques flexionnelles. Si nous prenons comme exemple « *sans le président, tous président* », nous pouvons observer que « *la syntaxe influe sur le décodage : le mot "président" ne sera pas décodé de la même façon s'il s'agit d'un verbe ou d'un nom* » (Giasson, 1990, p. 4). Ainsi, traiter la lecture des lettres finales suppose des savoirs linguistiques qui ne sont pas forcément consciencisés, dans la mesure où l'apprenant ne saurait sans doute pas les expliciter, mais qui agissent pour permettre la compréhension. Encore un domaine à considérer dans l'apprentissage de la lecture...

3 Les facteurs d'ordre motivationnel et culturel

Nous nous intéressons dans cet ouvrage essentiellement à l'aspect technique de l'apprentissage de la lecture. Mais d'autres facteurs interviennent : des facteurs d'ordre motivationnel et culturel.

3.1 Les facteurs d'ordre motivationnel

Il est essentiel que l'enfant ait envie d'apprendre à lire. Cela va dépendre, d'une part, de la relation qui s'est établie entre l'école et la famille et d'autre part, du projet de lecteur de l'enfant. Il a été souligné que, dans les milieux populaires, la lecture se limiterait le plus souvent à un rôle essentiellement fonctionnel (Lahire, 1993). Il est important, à l'école, de ne pas s'appuyer sur un unique type d'écrit (l'album en général). Utiliser d'autres supports tels que la carte postale, les journaux, les magazines, les notices, les modes d'emploi, les recettes de cuisine... sont autant d'occasions données à l'enfant de reconnaître des écrits présents dans l'univers familial et de se sentir rassuré par cette utilisation commune : « *Loin de se réduire à des lectures pauvres (moins fréquentes, moins complexes, moins habiles, moins virtuoses), les lectures populaires mettent en œuvre des modes d'appropriation spécifiques des imprimés (journaux, revues, livres divers), qui se caractérisent fondamentalement par la volonté d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle* » (Bernardin, 1997, p. 65). Considérer la culture familiale et sociale de l'enfant et la laisser entrer à l'école peuvent lui permettre de se sentir reconnu dans son identité et favoriser son bien-être, et par conséquent sa capacité à apprendre. L'enfant peut alors circuler entre deux cultures parfois différentes. Pour certains, dont le milieu d'origine est très éloigné de l'univers scolaire, apprendre à lire c'est franchir une frontière sociale : il faut se sentir autorisé à apprendre à lire sans craindre de trahir sa famille (Chauveau, 1993 ; Fijalkow, 1993).

Fréquenter d'autres supports d'écrits et en comprendre les nouvelles fonctions permettent aussi à l'élève de finaliser ses apprentissages, c'est-à-dire d'avoir un projet de lecteur. « *Je veux apprendre à lire pour lire des histoires, pour connaître plus de choses sur un sujet donné, pour être capable de lire des lettres et des cartes postales...* » Plusieurs recherches récentes ont souligné le rapport entre le contact précoce avec des situations d'utilisation fonctionnelle du langage écrit et le succès dans l'apprentissage de la lecture en début de scolarité » (Alves Martins, 1993, p. 73).

sens, comme dans l'exemple *courage/courageux*). Mais dans le cas des morphèmes flexionnels (dit aussi *syntactiques* : de genre, de nombre, de personne et de temps), les différences morphologiques ne s'entendent pas toujours à l'oral.

Pourtant, pour décoder l'écrit (et comprendre un texte), le lecteur doit être capable d'attribuer aux mots et groupes de mots le rôle qui leur revient. Pour cela, il lui faut savoir considérer aussi les marques flexionnelles. Si nous prenons comme exemple « *sans le président, tous président* », nous pouvons observer que « *la syntaxe influe sur le décodage : le mot "président" ne sera pas décodé de la même façon s'il s'agit d'un verbe ou d'un nom* » (Giasson, 1990, p. 4). Ainsi, traiter la lecture des lettres finales suppose des savoirs linguistiques qui ne sont pas forcément conscientisés, dans la mesure où l'apprenant ne saurait sans doute pas les expliciter, mais qui agissent pour permettre la compréhension. Encore un domaine à considérer dans l'apprentissage de la lecture...

3 Les facteurs d'ordre motivationnel et culturel

Nous nous intéressons dans cet ouvrage essentiellement à l'aspect technique de l'apprentissage de la lecture. Mais d'autres facteurs interviennent : des facteurs d'ordre motivationnel et culturel.

3.1 Les facteurs d'ordre motivationnel

Il est essentiel que l'enfant ait envie d'apprendre à lire. Cela va dépendre, d'une part, de la relation qui s'est établie entre l'école et la famille et d'autre part, du projet de lecteur de l'enfant. Il a été souligné que, dans les milieux populaires, la lecture se limiterait le plus souvent à un rôle essentiellement fonctionnel (Lahire, 1993). Il est important, à l'école, de ne pas s'appuyer sur un unique type d'écrit (l'album en général). Utiliser d'autres supports tels que la carte postale, les journaux, les magazines, les notices, les modes d'emploi, les recettes de cuisine... sont autant d'occasions données à l'enfant de reconnaître des écrits présents dans l'univers familial et de se sentir rassuré par cette utilisation commune : « *Loin de se réduire à des lectures pauvres (moins fréquentes, moins complexes, moins habiles, moins virtuoses), les lectures populaires mettent en œuvre des modes d'appropriation spécifiques des imprimés (journaux, revues, livres divers), qui se caractérisent fondamentalement par la volonté d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle* » (Bernardin, 1997, p. 65). Considérer la culture familiale et sociale de l'enfant et la laisser entrer à l'école peuvent lui permettre de se sentir reconnu dans son identité et favoriser son bien-être, et par conséquent sa capacité à apprendre. L'enfant peut alors circuler entre deux cultures parfois différentes. Pour certains, dont le milieu d'origine est très éloigné de l'univers scolaire, apprendre à lire c'est franchir une frontière sociale : il faut se sentir autorisé à apprendre à lire sans craindre de trahir sa famille (Chauveau, 1993 ; Fijalkow, 1993).

Fréquenter d'autres supports d'écrits et en comprendre les nouvelles fonctions permettent aussi à l'élève de finaliser ses apprentissages, c'est-à-dire d'avoir un projet de lecteur. « *Je veux apprendre à lire pour lire des histoires, pour connaître plus de choses sur un sujet donné, pour être capable de lire des lettres et des cartes postales...* » Plusieurs recherches récentes ont souligné le rapport entre le contact précoce avec des situations d'utilisation fonctionnelle du langage écrit et le succès dans l'apprentissage de la lecture en début de scolarité » (Alves Martins, 1993, p. 73).

Pour évaluer le projet de lecteur, certains auteurs (Chauveau, 1993, Ouzoulias, 2001, Fijalkow, 1993) différencient les réponses qui renvoient réellement à la fonctionnalité de la lecture (lire pour faire, lire pour savoir) et celles qu'ils nomment « *représentations circulaires* » parce qu'elles ne sont pas finalisées en dehors de la sphère scolaire (« *je veux apprendre à lire pour apprendre, pour aller au CP, pour écrire...* »). Ce deuxième type de réponse ne correspond pas à un réel projet de lecteur. La question du sens est fondamentale car elle finalise l'apprentissage de la lecture dans un contexte social et personnel, et agit sur la motivation de l'enfant.

3.2 Les facteurs d'ordre culturel

En ce qui concerne les facteurs d'ordre culturel, ils agissent essentiellement dans le domaine de la compréhension. N'oublions pas que la compréhension constitue l'objectif de la lecture : on lit pour comprendre, quelle que soit la motivation ultérieure de cette compréhension (s'informer, se distraire, apprendre...).

Pour comprendre le texte écrit, il faut avoir des connaissances sur le monde, des connaissances lexicales et des connaissances syntaxiques. Les apprentissages à l'école, mais aussi le milieu socioculturel de l'enfant, vont largement déterminer cette compréhension : la conjugaison d'une pratique de qualité avec l'oral et d'un contact fréquent avec le texte écrit va conduire l'enfant à enrichir son vocabulaire et à appréhender la spécificité de la langue de l'écrit pour la comprendre. C'est pourquoi il est nécessaire de familiariser l'enfant avec le texte écrit, de lui lire différents types d'écrit, des écrits qui abordent des thèmes différents en accompagnant la lecture d'échanges susceptibles de favoriser la compréhension du texte lu et de développer ses compétences langagières.

En conclusion

L'apprentissage de la lecture est long et complexe, et mieux comprendre l'importance et l'impact des différentes variables qui le favorisent va permettre à chaque enseignant de diagnostiquer distinctement les difficultés éventuelles et d'y remédier précisément pour emmener sereinement chaque enfant dans le monde de l'écrit... celui qui lui ouvrira les portes de la connaissance, de la compréhension, du savoir-faire et... du plaisir. Plaisir d'apprendre en lisant, plaisir de comprendre le monde, plaisir de faire... plaisir de lire !