

Les difficultés en lecture-écriture : et si on cherchait aussi à les prévenir ?

Par:

André OUZOULIAS

Professeur de Philosophie, formateur, ?IUFM de Versailles, Université de Cergy-Pontoise? Département PEPSSE (Philosophie, Épistémologie, Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation)

Devant l'aggravation des inégalités scolaires, qui se manifeste en dépit de la prolifération des dispositifs de « soutien » (ou en corrélation avec ?), il est urgent de mieux comprendre la genèse des difficultés scolaires.

On ne peut alors faire l'économie d'un questionnement des pratiques dominantes : sont-elles judicieuses pour prévenir ces difficultés et aider tous les enfants à franchir les obstacles sur le chemin de la culture écrite ? On pointera les domaines dans lesquels une meilleure prise en compte de ces obstacles permet de dessiner les contours d'une pédagogie active et populaire. L'écriture et la production de textes dès la GS y occupent une place déterminante.

(1) Quand on s'interroge sur le parcours d'apprentissage d'élèves caractérisés comme « en grande difficulté en lecture » à l'entrée du collège, le plus souvent des enfants des milieux populaires, on observe que, cinq ou six ans plus tôt, à l'entrée au CP, ces élèves manifestaient une grande fragilité dans le maniement du langage oral ou une très grande inexpérience face à la langue écrite, les deux difficultés pouvant malheureusement se cumuler. Mais il faut bien reconnaître aussi que, pour ces élèves, **l'école n'a pas su concevoir les situations d'apprentissage appropriées**. Elle s'emploie surtout à mettre en place des dispositifs de « remédiation », « d'aide », « d'accompagnement », de « soutien », de « remise à niveau »... pour tenter **déduire après coup les difficultés** de ces élèves. Tout se passe comme si elle s'interdisait de repenser ses choix pédagogiques en se tenant à peu près ce discours : fondamentalement, notre enseignement est bon, ce sont les « élèves-en- difficulté » qui ne sont pas adaptés à celui-ci.

Or, nous croyons, **par expérience**, que l'école peut bien mieux assumer sa mission de démocratisation de la culture écrite. Il faudrait pour cela qu'elle ne considère pas les échecs des enfants des milieux populaires comme un phénomène indépendant des pratiques pédagogiques. Ainsi que le dit Stéphane Bonnéry, il faudrait même, pour penser ses choix pédagogiques, qu'elle prenne en compte ce fait décisif que l'élève typique (le plus représenté dans l'école) est enfant d'ouvrier ou d'employé (53 % des élèves selon les statistiques du MEN).

Pour permettre aux élèves des milieux populaires de s'approprier la culture écrite, l'école doit en

particulier prendre au sérieux les obstacles à l'apprentissage du lire-écrire. Sans prétendre opérer une révolution épistémologique, j'avancerai en effet que, **pour apprendre à lire en français, tous les élèves doivent surmonter des obstacles**. La plupart de ces élèves, parce qu'ils ont, à l'entrée du CP, une maîtrise suffisante de la langue orale et une première expérience des divers supports écrits, des fonctions de la lecture et de la langue écrite dans sa matérialité (depuis les textes imprimés jusqu'à la connaissance des lettres dans les trois alphabets), ont l'élan nécessaire pour franchir sans trop de heurts ces obstacles. Les pratiques pédagogiques dominantes sont à peu près calibrées pour ces enfants. On voit bien comment, en revanche, pour les 15 à 20 % des enfants qui sont les moins expérimentés, leur dynamique peut se retrouver compromise dès le premier obstacle. Il faut bien en convenir alors : parce qu'elles présupposent à tort acquises par tous les enfants toutes sortes de connaissances qui conditionnent la réussite, les pratiques d'enseignement de la lecture les plus courantes ne sont pas adaptées aux besoins d'apprentissage de ces enfants.

On est alors renvoyé à deux questions : quels sont ces obstacles et comment aider les élèves à les franchir ? Pour répondre à la seconde question, plutôt que de prôner la différenciation des démarches actuelles d'enseignement de la lecture, je vais plaider en faveur d'une **pédagogie active pour tous, donnant une place centrale à l'écriture** (entendue comme production de textes) **dès la Grande Section de maternelle**.

Cette position est à rebours de la représentation dominante venue du fond des temps qui veut qu'on ne commence à écrire qu'après avoir appris à déchiffrer. Près d'un siècle après l'introduction de « l'imprimerie à l'école » par Célestin Freinet, la plupart de nos écoles fonctionnent encore, pour l'apprentissage de l'écrit, à l'instar des professeurs de musique d'antan qui refusaient que l'élève jouât d'un instrument avant de savoir lire le solfège... En plus des obstacles cognitifs dans l'accès à l'écrit pour les enfants, il y a là un obstacle au changement des pratiques chez les maîtres eux-mêmes. C'est même, je pense, l'obstacle principal sur le chemin vers une pédagogie de l'écrit plus active et plus populaire.

Ce dernier obstacle est résistant car la promotion de l'écriture comme axe fort d'une école populaire (je reprends à dessein l'expression de Freinet) pose d'importants problèmes didactiques et pédagogiques auxquels ne répondent ni l'institution, ni la formation initiale et continue, prise dans leur ensemble. J'essaierai d'apporter modestement et succinctement quelques solutions pratiques (et praticables à assez grande échelle).

D'où un exposé en deux parties :

1. Prendre au sérieux les obstacles à l'apprentissage du lire-écrire : Quels obstacles ? Comment aider les élèves à les franchir ?
2. Faire écrire des textes dès la GS : Comment faire écrire des enfants non lecteurs ? Quels textes ?

1. Prendre au sérieux les obstacles à l'apprentissage du lire-écrire...

À la lumière des recherches psycholinguistiques, sociolinguistiques et ethnoculturelles portant sur l'entrée dans l'écrit et de l'expérience des maîtres des RASED et de l'éducation prioritaire, je crois que l'on peut pointer sept obstacles importants.

• **Premier obstacle : comprendre la nature de l'activité de lecture**

Pour le jeune enfant, la nature de l'activité de lecture est opaque. Quand il est conduit à observer des familiers lisant, que peut-il observer de leurs pratiques ? Loin des autres activités humaines qu'il peut observer et interpréter (fabrication des repas, lessive, conduite d'un véhicule, soins donnés aux petits, bricolage...), pour l'essentiel, toute l'activité du lecteur (traitement des marques écrites et compréhension du texte) est inaccessible à sa perception, elle est essentiellement interne.

D'où des confusions entre lire et regarder (les illustrations...) ou entre **lire et dire**(2). Voici par exemple la transcription de passages d'un dialogue entre un enfant et un adulte :

Adulte : ... *Tu me dis qu'à l'école, il y a plein de livres. Est-ce qu'elle vous lit ces livres votre maitresse ??*

Enfant : *Ben oui, mais pas tous, je crois. Et, des fois, elle nous en lit deux !?*

A : *Tu aimes bien les livres qu'elle vous lit ?*

E : *Ben oui ! J'aime bien. Mais pas toutes les histoires quand même... [...]?*

A : *Alors, ta maitresse, elle sait donc lire ??*

E : *Oh ! Ben oui. C'est sûr !...*

A : ***Saurais-tu me dire comme elle fait pour vous lire ces livres ?***

E : ***Elle les connaît par cœur.***

On se leurre profondément en pensant que la lecture partagée en maternelle et au début du CP est le principal moyen de préparer les élèves à l'entrée dans l'écrit. Bien sûr, c'est indispensable, ce peut être un élément déterminant de la motivation des enfants («*Quand je saurai lire, je pourrai me lire tout seul tout ce que je veux* »). C'est aussi la seule façon de les amener à s'imprégner de la syntaxe de l'écrit, très différente de celle de l'oral. Il s'y joue également une première appropriation d'un patrimoine littéraire. Mais, le mystère de l'écriture et de la lecture n'en est pas pour autant percé pour tous les enfants qui participent à ses situations. Car l'attitude la plus naturelle, c'est alors de s'intéresser à l'histoire, aux personnages, à ce qui leur arrive, aux illustrations... en rien à la manière dont le texte est noté sur le support imprimé, ni comment l'enseignant s'y prend pour le dire. Comme le montre le dialogue ci-dessus, il se peut même que le mystère de la lecture y prenne plus d'épaisseur.

Pourtant, une première familiarité avec la chose écrite (les supports écrits, la langue écrite, etc.) et des idées assez claires sur la lecture sont le premier facteur de la réussite. Au cours de l'élaboration d'un outil d'évaluation diagnostique(3), il y a plus de 15 ans, dans la continuité des travaux de Jacques Fijalkow et John Downing sur la « clarté cognitive » et de ceux de Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau sur le « projet de lecteur », nous avons pu ainsi observer que les élèves en grande difficulté en lecture à la fin du CP se recrutaient presque tous parmi les 20 % d'élèves qui, au tout début du CP, étaient dans l'impossibilité d'avancer la moindre réponse à cette question : « À la fin de l'année de CP, tu sauras lire. Qu'est-ce que tu pourras faire quand tu sauras lire ? ».

Que faire ? Bien sûr, il convient de maintenir (et d'améliorer autant que possible) les expériences de lecture partagée. La qualité des représentations initiales est liée aussi aux échanges adultes-enfants sur les objets écrits et leurs usages, sur ce qu'il faut faire pour comprendre... On peut ainsi provoquer des discussions qui permettent à tous les élèves de clarifier leurs idées sur la lecture. Des élèves avancés pourront par exemple expliquer au CP : «*Pour bien lire ?... Il faut se faire le film de l'histoire dans la tête (la compréhension, AO). Pour ça, il faut savoir ce que dit le texte (traitement des marques écrites, AO). Et là, si tu connais déjà les mots (voie directe, AO), c'est facile, sinon tu fais les sons avec les lettres (voie indirecte, AO).* »

Mais **l'apport des situations d'écriture est irremplaçable** pour rendre aussi claire que possible l'activité de lecture et ses enjeux : alors que la réception est opaque, **la position d'émetteur éclaire immédiatement l'activité du récepteur.**

Mesurons ainsi la prise de conscience de l'enfant de GS qui vient d'écrire avec l'aide de l'adulte le récit de son dimanche. Il a écrit : «*Dimanche matin, papa, maman, ma sœur et moi, on est allé au bord du lac. On a jeté des bouts de pain aux canards. Ils se sont battus pour manger...* »). Il sait désormais ce qu'un lecteur doit faire pour le lire : commencer tout au début, aller jusqu'à la fin, se dire tous les mots comme s'il ressuscitait le récit fait par l'auteur et se représenter la scène décrite.

Il est naturel qu'il s'intéresse aussi aux textes produits par les autres enfants : «*Et toi qu'est-ce que tu as raconté ?* » et observe alors une même architecture, voire des mots communs tels que *papa, maman, dimanche, on est allé...*

Si, de surcroît, ce texte est imprimé, l'enfant peut comprendre par analogie comment sont produites les histoires qu'on lui « lit ». Sinon, quel grand mystère dans ces tout petits dessins noirs sur le papier blanc, pareils aux traces que les insectes laissent au revers de l'écorce des vieux bois !

Écrire un petit texte (récit de vie, texte poétique, etc.) avec l'aide de l'adulte et le redire ensuite une multitude de fois en suivant du doigt les lignes et les mots : une situation modeste, de grands effets cognitifs ! Chaque jour en classe, à travers l'écriture, l'enfant se donne des connaissances sur l'écrit et, simultanément, des idées claires sur la lecture. Chaque jour en classe, à travers l'écriture, il devient un apprenti lecteur efficace.

• **Deuxième obstacle : comprendre que l'écriture note le langage.**

Depuis les études cliniques d'Emilia Ferreiro, on sait que les élèves n'arrivent pas tous au CP avec des représentations en harmonie avec les prérequis habituels de nombreux enseignants concernant le couplage écrit-oral. Voici d'abord Natacha, qui entrera dans quelques mois au CP.

Elle sait déjà que l'écriture note le langage. Elle sait par exemple que, pour écrire «*Je suis allée au cinéma avec papa et maman* », il ne suffit pas d'écrire par exemple «*Natacha papa maman cinéma* ». Elle sait qu'il faut écrire «*Je suis allée au ... avec ... et ...* ». Elle a compris la notion de mot. L'on voit ici que les deux conceptualisations (l'écriture note le langage et le langage est un enchaînement de mots) vont de pair. Natacha sait que « l'écriture du sens » se réalise par « l'écriture du dit ».

Arrêtons-nous un moment sur l'origine de la notion de mot. Contrairement à ce que peut penser le sens commun, la compréhension de cette notion ne provient pas de l'analyse pure de l'oral. Les adultes analphabètes ou les humains vivant dans des sociétés de tradition orale (ainsi que les enfants grands débutants en lecture !) ne savent pas découper le langage oral en mots. Cette capacité repose sur l'usage de l'écrit comme analyseur de l'oral, dans une écriture qui sépare les mots(4). L'écrit apparaît ici comme un « instrument psychologique » (Vygotski, 1930, 1934). Dans un tel cadre, on comprend immédiatement que **les noms isolés** (par exemple : le prénom, « maman », « papa »... **sont les plus mauvais exemples pédagogiques de la notion de mot**, bien mieux exemplifiée par les déterminants, les prépositions, les adjectifs, les verbes... qui ne se laissent pas interpréter comme des entités du réel, mais qu'il faut écrire si l'on veut noter ce qu'on dit. Travailler en maternelle sur des corpus ne contenant que des noms, a fortiori sur le seul corpus des prénoms, c'est donc prendre le risque d'ancrer les représentations primitives : une suite de lettres = un nom = un être réel (homme, animal ou chose). Rien ne remplace un travail sur des textes, au minimum des phrases.

Mais le savoir de Natacha va plus loin. Elle sait que les mots peuvent avoir une, deux, trois... syllabes et que, pour chaque syllabe il faut écrire quelque chose (avec une, deux, trois... lettres). Elle commence même à penser que si on voit la même suite de lettres, cela représente la même syllabe : CHA dans NATACHA et dans **CHATON**, TA dans NATACHA et dans **TATA**...

Elle connaît le nom d'un très grand nombre de lettres par-delà la diversité de leurs graphies dans les trois alphabets, elle a même compris que si l'on voit trois fois la lettre A dans NATACHA, c'est probablement parce que l'on entend la voyelle [a] dans chacune de ces trois syllabes et elle a commencé à généraliser cette observation aux voyelles O (comme dans PHOTO et I (comme dans PAPI)...

Autrement dit, Natacha a les connaissances suffisantes pour bénéficier de l'enseignement de la graphophonologie alphabétique. On ne serait pas étonné qu'elle se demande elle-même ce qu'on entend, en plus de [a], dans [na], dans [ta] et dans [Ha] et si cela n'expliquerait pas la présence des lettres N, T et CH... Pour nous exprimer dans les termes qu'utilise Vygotski, il est certain que l'enseignant de CP de Natacha qui enseignera le déchiffrement interviendra dans la **zone de développement prochain** de la compréhension de la notion de phonème et de l'établissement des relations graphème-phonème.

Voici ensuite Thomas et William, tous deux scolarisés en GS, comme Natacha. Thomas pense que, pour écrire « un canard », il faut écrire « HMS », que pour écrire « trois canards », il faut écrire « HMS HMS HMS », que l'on ne peut pas écrire « *il n'y a pas de canard* », « *pisqu'y en n'a pas !.* » (Ouzoulias, 2004). Il assimile encore mot, nom et entité réelle.

Comme le montre le dialogue rapporté ci-après, William pense également que l'écriture du nom varie, non avec sa phonologie, mais avec la personne (ou la chose) désignée :

Adulte : « *Comment tu t'appelles ?* »

Enfant : *William. ?*

A : *Est-ce que tu sais écrire ton prénom ?*

E : *Ben, oui !* et il écrit WILLIAM.

A : *Tu sais, j'ai un ami qui s'appelle comme toi, William. Est-ce que tu pourrais écrire le nom de mon ami ?*

E : *Il a quel âge, ton ami ?*

?A : *Je crois qu'il a 37 ans.*

?E : *Ah, ben non ! Je peux pas l'écrire. Je sais pas comment. »(5)*

Malgré de nombreuses situations de lecture partagée depuis la PS, Thomas et William n'ont pas encore compris que l'écriture note le langage. Questionnons maintenant la pertinence des modalités d'enseignement les plus habituelles au CP. L'enseignement des relations graphème-phonème dès le début de l'année va-t-il susciter la même dynamique, d'une part, pour Natacha et les enfants qui, comme elle, ont acquis une riche expérience de l'écrit dans leur famille et, d'autre part, pour Thomas, William et tant d'autres enfants qui ont pourtant été captivés par la présentation d'albums, qui ont adoré qu'on leur dise des histoires, mais qui n'ont pas encore compris que l'écriture note le langage ?

Comment répondre aux besoins d'apprentissage de ces enfants sinon en mettant en place, dès la GS, des « situations d'écriture étayée » ? Grâce à elles, **les élèves se dotent, de manière accélérée, d'une expérience de la langue écrite et de son couplage avec l'oral. La situation d'écriture conduit à placer sous les projecteurs de la conscience de l'enfant toutes les unités importantes en lecture et leur articulation avec les unités contiguës.** Ainsi, pour écrire un récit :

1. On part du souvenir d'un vécu (il n'y a donc **jamais d'écriture d'un texte sans relation à du sens**).
2. Il faut élaborer progressivement, à l'oral, un texte cohérent, compréhensible par autrui et dans une langue scriptible (plus proche en tout cas de la syntaxe de l'écrit).
3. Pour commencer à écrire, il faut isoler la première phrase et, en son sein, isoler le premier groupe de mots (« *Dimanche après-midi* » par exemple).
4. Il faut maintenant analyser cette unité de sens en mots et écrire le premier : « *Dimanche* ».
5. Pour écrire « dimanche », l'enfant peut copier ce mot lettre à lettre. Mais il saura bientôt qu'en écrivant un mot, on écrit toutes ces syllabes et que pour écrire la première syllabe [di] de « dimanche », il faut écrire les lettres **D** et **I**, comme dans LUNDI, MARDI... **DINOSAURE**...

Au total, avec les lettres isolées, « on n'a rien », car elles servent à « faire des syllabes » (et le nombre de lettres varie suivant les syllabes), mais avec les syllabes, souvent, « on n'a encore rien »... Avec des mots tels que « pour », « un », « qui », « avec »... on n'a pas grand chose non plus ! Etc. Mais chaque unité aide à noter une unité supérieure.

Ainsi, dans les situations d'écriture de textes, les enfants sont obligés de sortir d'une

représentation « pictographique » de l'écrit (Ferreiro, 1988, 1992) et sont confrontés à la nécessité de noter par écrit des unités linguistiques très diverses par leur nature (phrases, groupes de mots, mots, syllabes, lettres) et de penser leurs relations. Le couplage écrit-oral se réalise à travers toutes les unités et pas seulement au niveau des plus petites (les lettres et les « sons »). De plus, en écriture, il se réalise à partir d'un oral que maîtrise l'enfant (puisque c'est **son** texte). Ce que l'enfant doit apprendre, ce qui est neuf pour lui, c'est seulement l'écrit qui le représente.

• **Troisième obstacle : le principe alphabétique n'est pas si facile à comprendre (6)**

La compréhension du principe alphabétique serait assez facile si les enfants savaient naturellement isoler les phonèmes dans la syllabe orale. Il leur suffirait en effet de comprendre qu'ils sont représentés par les graphèmes (lettres ou groupes de lettres).

Hélas ! il ne suffit pas qu'on enseigne les conversions graphème-phonème (dans la suite de ce texte, nous utiliserons l'abréviation CGP) pour que les enfants les apprennent... On ne sait peut-être pas assez qu'une proportion significative d'élèves, entre 10 % et 20 % (bien davantage dans les écoles des quartiers populaires), entre difficilement dans cet apprentissage s'il est réalisé sans autre préparation dès le début du CP. **La raison en est que la syllabe ne peut pas être décomposée en phonèmes de façon naturelle, en utilisant les seules ressources de la phonation et de l'audition.** En effet, il n'y a aucune commune mesure entre, d'une part, la déconcaténation des mots en syllabes, et, d'autre part, l'analyse des syllabes en phonèmes. Pour produire la déconcaténation d'un mot en syllabes, il suffit de scander celles-ci. En revanche, comme les phonèmes ne sont pas juxtaposés dans la syllabe mais coarticulés en une unique émission de voix(7), l'analyse de celle-ci est forcément moins naturelle.

Pour illustrer le fait que, dans la syllabe, les phonèmes ne constituent pas des éléments juxtaposés, qu'ils y sont fusionnés en un bloc qui apparaît insécable à la perception, on peut prendre l'exemple d'une syllabe banale de type CV (C = consonne, V = voyelle) telle que [tu], comme dans toupie. Au sein de cette syllabe, la voyelle [u] est certes un son reproductible (on peut prononcer un [u] isolé), mais ce qu'il y a « en plus » de [u], bien qu'on le note séparément [t], est imprononçable séparément. On peut faire durer la voyelle [tuu], mais il est impossible de faire durer la consonne [tttu]. Comme son nom l'indique clairement, la consonne ne « sonne » pas seule (8). Du reste, le plus souvent, pour en donner une représentation approchante, on l'accompagne d'une voyelle minimale : [toe]. En fait, l'enfant doit prendre conscience que [t] correspond à un « geste » réalisé par sa langue, identique pour produire la série [ta], [ti], [tu]... (en plaçant la langue contre les dents de la mâchoire supérieure). C'est, notamment, cette asymétrie entre voyelle et consonne et non un penchant pour l'hermétisme qui a conduit les linguistes à parler de phonèmes plutôt que de « petits sons ». C'est aussi **cette évanescence de la consonne qui rend difficile la conscience phonologique des phonèmes.**

Autrement dit, tandis que les tâches de segmentation des mots en syllabes orales sont réussies par presque 100 % des enfants en fin de GS, il faut s'attendre à ce que **l'accès aux phonèmes soit considérablement plus ardu**, surtout s'il s'agit des consonnes(9). De nombreux élèves échouent parce qu'ils ont du mal à concevoir qu'un son unique, la syllabe, puisse s'analyser en composants plus abstraits. Ils interprètent l'expression « petits sons » en se ramenant aux seuls « petits sons » qu'ils connaissent bien, à savoir les syllabes. *« Ils n'entendent pas les sons ! »* se dit le maître. Le malentendu (c'est le cas de le dire !) est total entre ses élèves et lui. On comprend l'étonnement de l'adulte. On mesure le désarroi des enfants.

En fait, l'extraction des phonèmes ne résulte pas du seul affinement progressif de la discrimination auditive. On admet aujourd'hui que **les connaissances sur la langue écrite jouent un rôle important dans l'accès aux phonèmes**. Une méta-étude états-unienne de 2004, indiquait ainsi que, dans les tâches d'analyse phonémique, au même âge chronologique, ce sont presque toujours les enfants les plus avancés dans la connaissance de l'écrit qui réussissent le mieux (Castles & Coltheart, 2004). **S'il est clair qu'il a une dimension sensorielle, cet apprentissage a donc aussi une dimension conceptuelle, liée à la familiarisation avec l'écriture.**

En tout cas, on a certainement là la raison de la moindre réussite des enfants des milieux populaires dans les tâches d'analyse phonémique. Ayant moins d'expérience de l'écrit, ils sont moins avancés dans ces connaissances : la compréhension que l'écriture note le langage, la connaissance exacte de quelques mots écrits, la familiarité avec les lettres dans les trois alphabets, l'idée même de graphophonologie au niveau très facile de la syllabe... connaissances qui conditionnent l'analyse de la syllabe en phonèmes et la compréhension du principe alphabétique.⁽¹⁰⁾

Comment favoriser les apprentissages correspondants ? Là encore, il n'y a guère d'environnement plus propice à tous ces apprentissages que les situations d'écriture. En effet, l'élève qui doit écrire un texte avec l'aide de l'adulte doit prendre en charge tous les problèmes de segmentation. De plus, alors qu'en situation de réception, il peut se limiter à une perception approximative des mots écrits, en situation d'écriture, il lui faut produire les mots lettre après lettre, en entrant donc dans le détail de leur construction. Ce faisant, il est plus sensible à des régularités qui le mettent sur la voie de la graphophonologie. Farid qui écrit « farine » en copiant ce mot sur une affichette, alors qu'il en est à FARI, ne peut pas ne pas remarquer l'analogie entre les deux mots : « *Il y a les mêmes lettres dans mon nom au début !* ».

• **Quatrième obstacle : le déchiffrement lettre à lettre est inadapté à l'orthographe du français**

Mais il ne suffit pas de comprendre le principe alphabétique pour devenir un décodeur efficace en lecture. Rappelons en effet que le français dispose, tous comptes faits, de 133 graphèmes pour représenter 37 phonèmes dont 16 voyelles. De ce fait, certaines lettres ont plusieurs valeurs phonémiques (par exemple C, G, S) ou participent à divers graphèmes (par exemple E dans E, EN, EI, EIN...). Ainsi la suite de lettres BA, « fait » bien [ba] dans bateau, mais non dans baignoire ; la suite BAI « fait » bien [bé] dans baignoire mais non dans bain ; la suite BAIN « fait » bien [bin] si elle est isolée, mais non dans urbaine... En français, **la mise en œuvre des CGP est problématique**. Si l'on cherche à déchiffrer le mot lettre à lettre de gauche à droite, à moins de décoder des phrases artificielles comme LÉA A LAVÉ LE JOLI LAVABO, on court à l'échec⁽¹¹⁾.

Pour décoder un mot français, parce qu'il faut déterminer à l'avance quelles lettres « on fera sonner ensemble », pour dégager la structure syllabique, il faut commencer par l'observer dans son entièreté, sa « globalité » : y observe-t-on des analogies avec des mots déjà connus ? L'appui sur le contexte est également essentiel, car il permet à l'élève de contrôler ses hypothèses.

Il est bon de comparer cette situation à celles de langues comme le finnois : il y a 26 phonèmes, dont 8 voyelles ; il y a 26 lettres dans l'alphabet finnois courant ; chaque phonème est toujours représenté par une même lettre et une seule. Si on écrivait le français sur ce modèle, les mots auraient cette allure : bato, méri, jigo (et non bateau, mairie, gigot), so (et non seau, saut, sceau, sot), etc. Pour ainsi dire, le finnois ne connaît pas d'autre orthographe que la graphophonologie.

On ne peut guère rencontrer système d'écriture plus transparent. Le déchiffrement lettre à lettre est pratiquement toujours couronné de succès. Et pratiquement, il suffit aux enfants de connaître les lettres de l'alphabet pour savoir déchiffrer. C'est si vrai que 75 % des élèves savent déchiffrer avant d'entrer à l'école élémentaire (ils y entrent à 7 ans et non à 6 ans comme en France).

Il faut souligner ici que le choix d'une démarche d'enseignement du code ne peut pas ignorer les spécificités des langues orales et de leur écriture (Ouzoulias, 2006). Alors que les méthodes synthétiques pures étaient parfaitement adaptées à l'apprentissage du décodage en latin (l'écriture est transparente), alors qu'elles sont utilisées avec succès par la quasi-totalité des maîtres de Finlande, elles seraient totalement incongrues dans une langue opaque comme l'anglais (1200 graphèmes !). Le français se trouve dans une position médiane sur l'axe transparence-opacité. Utiliser une méthode synthétique pure (comme *Léo et Léa*) n'est donc guère adapté. Mais il n'est pas davantage judicieux d'imiter les maîtres des pays anglophones qui sont quasiment dans l'impossibilité de suivre une démarche synthétique. Les premiers mots sont introduits « globalement » (« whole word ») et le lien avec l'oral est réalisé de façon analytique : analyse phonologique du mot puis repérage, dans son écriture, des graphèmes correspondants.

Les enseignants sont devant un dilemme pédagogique : structurer progressivement les connaissances graphophonologiques tout en permettant aux élèves de rencontrer d'emblée la langue réelle, dans sa complexité. **Une solution heureuse de ce dilemme ne peut que donner une place centrale à l'écriture de textes par les enfants, dès que possible au cycle 2.** Dans ces situations en effet, pour peu que l'enseignant ne laisse pas les enfants inventer l'orthographe mais les étaye avec des outils d'autonomie, les élèves observent d'emblée toute l'étendue du système qu'ils devront maîtriser. Leurs observations vont rarement « du simple au complexe », soit des graphèmes d'une lettre aux trigrammes, mais empruntent d'autres logiques plus proches du système réel : les mots fréquemment écrits sont mémorisés avant d'être analysés, des analogies de grand empan (par exemple : **eau**, chapeau, manteau, gâteau, fille, bille, chenille...) parce qu'elles impliquent un grand nombre de lettres, sont repérées et interprétées avant des archigraphèmes, les homophones sont d'emblée référés à des modèles intuitifs : papa ET maman, l'année EST finie, ...

• **Cinquième obstacle : il n'y a pas de lecture habile sans connaissances orthographiques(12)**

Commençons par prier le lecteur de se soumettre à deux expériences de lecture.

Expérience 1 :

Leu klyan pri une bêl émrôd dan sa min é, passiaman, l'opsêrva d'in euil ki parêssê seului d'in ékspêr.

Expérience 2 :?— « *Scie tue buche toux lait jour six tares, thon fisse nœud verrat plu ça maire ... ?* »

La première expérience permet au lettré de se représenter la procédure utilisée par un lecteur peu familier de l'orthographe lexicale : la disparition des marques orthographiques l'oblige à utiliser systématiquement le décodage. La seconde expérience lui permet de saisir l'importance des marques orthographiques pour accéder au sens en lecture. Ainsi, quand l'œil du lecteur fixe le mot *scie*, il se représente irrésistiblement l'outil du menuisier, On peut en déduire que le principal intérêt de l'orthographe est essentiellement de **faciliter la tâche du lecteur en compréhension.**

L'orthographe lexicale nous aide aussi à concevoir que des mots appartiennent à la même famille

(morphologie lexicale) : **terre, terreux, terrain**, atterrir, enterrer, **territoire, terrien, terrestre**... Elle nous aide à repérer les mécanismes de dérivation : **ma(i)n, manipuler, manier, manuel**... et donne sens à des lettres « muettes » : laid / laide, laideur... mais lait / laitage, laitière... Elle éclaire aussi des parentés : **mas, masure, maison**...

En fait, en situation de lecture courante, le lettré ne décode pratiquement jamais les mots écrits. Il les reconnaît directement, grâce à une base de connaissances qu'on appelle « lexique orthographique » ou « dictionnaire mental », une sorte de *Petit Larousse* d'environ 40 000 mots et flexions qu'il a mémorisés (aller mais aussi **vais, vont, ira, irons**...) dont 10 000 radicaux et 30 000 dérivés morphologiques. Si, dans la lecture par décodage, l'accès à la signification du mot est indirect (le lecteur doit produire la forme sonore du mot inconnu puis interpréter cette production en relation avec son lexique oral), dans la lecture par voie orthographique, il accède directement à la signification du mot.

Cette analyse conduit à pressentir que **l'orthographe est cruciale dans le développement des capacités de lecture**. C'est bien ce que montrent les études sur ce sujet (Rieben, Fayol et Perfetti, 1997). Ainsi, dans une recherche sur plusieurs centaines d'élèves états-uniens de 3^e et de 6^e années, Bruck et Waters (1990) ne trouvaient aucun sujet qui, ayant de bons résultats en orthographe, fût mauvais lecteur (en compréhension). Plus récemment, Suchaut et Morlaix (2007), à partir d'une étude longitudinale, concluaient que les connaissances orthographiques à l'entrée au CE2 constituent le meilleur prédicteur spécifique de l'ensemble des apprentissages en français au cycle 3.

En outre, la méconnaissance de l'orthographe est vraisemblablement plus pénalisante en lecture pour les enfants des milieux populaires que pour les enfants des familles à fort capital culturel.⁽¹³⁾

Si l'on souhaite améliorer l'efficacité de l'école dans le domaine de la lecture, les maîtres doivent donc consacrer une très grande attention à l'acquisition précoce de l'orthographe :
« *Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose* » (Ehri, 1997).

Or, le choix qui est fait le plus souvent dans les écoles françaises depuis une vingtaine d'années, consiste à organiser le travail sur le code en deux étapes (graphophonologie au cycle 2, orthographe au cycle 3). Ce choix est discutable et pourrait expliquer en grande partie la baisse sérieuse des performances des élèves (Manesse et Cogis, 2007).

Autre choix discutable, celui qui consiste, en situation de production, à laisser les élèves tâtonner en orthographe tout au long de l'école élémentaire, par exemple sous cette forme : « *Pour votre premier jet, ne vous préoccupez pas trop de l'orthographe, concentrez-vous sur le sens. Nous ferons la toilette orthographique de vos travaux à la fin* ». **Ce choix soumet les élèves à des phénomènes massifs d'interférence qui ralentissent l'acquisition du lexique orthographique**. Par exemple, l'élève ne peut plus trancher entre ces formes concurrentes : balensé, ballansé, balancé, ballencé... Toutes sont plausibles et licites au regard des CGP et il ne peut en rejeter aucune, ni en retenir une a priori.

Comme on vient de le dire plus haut, il convient d'aider les élèves à découvrir précocement les spécificités du système orthographique du français en articulation avec l'apprentissage de la graphophonologie. Or, y a-t-il un meilleur moyen pour ancrer en mémoire les mots les plus fréquents que de les produire d'emblée sans erreur (autant que possible), à la main et/ou à la

machine, dans des situations d'écriture ?(14) Cela suppose bien sûr la mise en place d'outils d'autonomie et l'enseignement des procédures correspondantes. Nous y reviendrons dans la seconde partie. Alors que le réflexe constructiviste est parfaitement adapté à l'orthographe syntaxique (il y a du concept et des procédures), il ne peut qu'engendrer des dérives pour l'orthographe lexicale (il s'agit essentiellement de connaissances déclaratives).

- **Sixième obstacle : lire, c'est lier les mots...**

Dans la compréhension du langage oral, le récepteur utilise implicitement (sans en avoir conscience) **les structures syntaxiques et prosodiques du message** qu'il entend. Soit par exemple : « *La petite chenille velue va bientôt devenir un très joli papillon bleu* » la compréhension résulte de la mise en relation de ces trois groupes de mots : « *La petite chenille velue* » (on se représente cet animal...), « *va bientôt devenir* » (...il va subir une transformation prochaine...), « *un très joli papillon bleu* » (... un beau lépidoptère !). Par contraste, une des difficultés de la compréhension du langage écrit est précisément celle-ci : la segmentation qui est mise en relief par les espaces est celle des mots. Or, si chaque mot est bien une unité de signification (la =? une, les, ma ... ; petite =? grande, grosse... ; chenille =? limace, chat, lézard...), pour pouvoir former une représentation mentale, le lecteur doit se donner des unités de sens (« *un très joli papillon bleu* » par exemple) et, pour cela, il doit organiser au fur et à mesure qu'il avance dans le texte, les groupes de mots correspondants, alors même que leurs frontières ne sont pas marquées.

Pour bien lire, il faut donc apprendre à lier des mots qui apparaissent séparés ou — ce qui revient au même — discerner des groupes de mots dans ce qu'on voit superficiellement comme un continuum indifférencié. C'est pourquoi, les enfants qui ont une longue expérience de lectures partagées dans leur famille accèdent au sens de textes sans trop de peine : ils savent que **lire, c'est prêter sa voix au texte, c'est ressusciter un langage, réentendre ici la voix de maman ou de papa**. Il leur suffit de chercher à reproduire cette situation en prêtant leur propre voix au texte ; ils font parler le texte, pour se donner à entendre, à comprendre, ce qu'il dit.

Bien sûr, cette capacité peut s'apprendre à l'école. Il faut que l'enfant soit mis en situation, en lecture « silencieuse », de redonner vie au langage de l'auteur. Plusieurs procédés favorisent la prise de conscience de la nécessité de lire par groupes de mots pour pouvoir mieux comprendre et concourent simultanément à l'utilisation de plus en plus aisée de cette procédure dans la lecture silencieuse. Nous renvoyons notamment à Ouzoulias, 2008. **Mais le fait d'écrire des textes et de les relire fréquemment est certainement la meilleure initiation à la lecture par groupes de mots** : quel élève va admettre s'entendre à lire ses propres textes sans réagir... ? La lecture de ses propres textes peut modéliser celles des textes d'autrui.

- **Septième obstacle : l'écrit n'est pas un simple transcodage de l'oral**

Il faut y revenir souvent : **les textes écrits, c'est de la langue spatialisée, « de la langue qui se voit »**. On a ainsi la possibilité d'aller voir la fin du texte avant le début, on peut revenir en arrière à tout moment, ce que l'on ne peut pas faire à l'oral. Il y a dans l'écrit toute une série de marques : paragraphes, ponctuation, etc., qui organisent le texte autrement que dans l'oral. Voyons aussi la typographie : les gras, les soulignés, les italiques, les titres, les encadrés, etc. À l'oral, tout cela disparaît complètement, car c'est une autre logique de communication. Et l'on ne parle pas ici de la lecture sur écran et du multimédia (Internet, CD Rom, etc.)... La lecture ne peut pas se réduire à un simple apprentissage technique. Elle est un apprentissage culturel : il s'agit d'utiliser des objets,

des genres de textes différents, des supports écrits différents pour des usages différents.

En outre, **la langue « pour l'écrit », c'est autre chose que de l'oral encodé.** C'est de la langue retravaillée, élaborée, formulée dans une situation qui a d'autres contraintes et qui amène à être plus explicite dans certains domaines, plus implicite dans d'autres, à jouer sur des marques dont on dispose à l'écrit, mais que l'on n'a pas à l'oral...

Autrement dit, **entrer dans l'écrit, c'est entrer dans un nouvel univers, dans un autre rapport au langage, dans un rapport au passé, au temps, dans un rapport à la culture...**

De quels moyens dispose-t-on pour amener les élèves à s'en imprégner, à comprendre et à maîtriser ces nouveaux codes ? Là encore, il est clair que l'écriture de textes peut les amener à utiliser progressivement ces potentialités expressives pour leurs projets. C'est le point de départ d'une compréhension active et « sur mesure ».

Ça commence avec la négociation de textes dictés à l'adulte en maternelle. L'enfant comprend alors qu'on n'écrit pas comme on parle. Plus tard, en redisant ces textes, il imprégnera progressivement son oral de ce langage écrit. Un renversement génétique s'opère alors : son oral évolue maintenant vers un oral de lettré.

Alors, oui... il faut faire écrire des textes dès la GS... Le sujet n'a pas la hantise de faire parler un mort, d'être absorbé par lui, de disparaître entre les lignes, d'errer dans le non-sens d'un système qui lui échappe... Il se reconnaît dans sa création et, pour l'engendrer, il devient attentif à d'autres textes. Peu à peu, il s'en nourrit, les lie à sa vie. Il lit pour de bon.

2°) Faire écrire des textes dès la GS : Comment faire écrire des non lecteurs ? Quels textes ?

La place manque pour donner les précisions importantes pour le praticien. Nous l'orientons vers De Keyser (1999), Daumas (1990) et Ouzoulias (2004) où il trouvera une présentation plus détaillée des outils, situations et procédés propres à mettre en place, dès la GS, des ateliers de production d'écrits.

Pour faire écrire des élèves de GS ou des non lecteurs, les maîtres ont à leur disposition deux grands procédés :

- a) **Pédagogie des écritures tâtonnées** (inventées, essayées, approchées...)(15). L'élève écrit son texte en proposant les formes qui lui paraissent plausibles. L'enseignant intervient dans un second temps pour proposer le même texte normé. L'apprentissage résulte du dialogue sur la comparaison de ces deux formes. L'enseignant aide l'enfant à cerner les principes ou éléments qu'il s'est déjà appropriés et ce qui lui reste à comprendre et à assimiler.
- b) **En continuité avec la dictée à l'adulte, usage progressif d'outils d'autonomie** (glossaires illustrés et textes référence). Dans les deux situations, **l'adulte prête son savoir à l'enfant**, de manière directe dans la dictée à l'adulte, de façon indirecte avec les outils d'autonomie.(16)

La présente communication n'a pas pour but de mettre en discussion ces deux approches. Disons seulement que nous privilégions la seconde pour les raisons suivantes : elle nous paraît plus propice à un fonctionnement en grand groupe, elle permet à l'enfant d'écrire d'emblée de courts textes (plutôt que des mots isolés). Il peut écrire assez régulièrement et de façon lisible par autrui.

Il peut mesurer ses progrès tout au long de l'apprentissage.

• Deux sortes d'outils d'autonomie

L'apprenti dispose de glossaires illustrés.

Exemple :



Pour écrire un récit où il est question du chat de sa tata qui a attrapé deux souris, un enfant a besoin des mots « chat » et « souris ». Il peut les trouver aisément dans ce glossaire des animaux familiers (il devra quand même opérer des substitutions sur les déterminants : LE chat... DEUX souris).

Les glossaires illustrés peuvent présenter des noms, des adjectifs et des verbes (infinitif accompagné de deux ou trois flexions courantes). Mais il est indispensable de compléter cet outillage par des supports qui offrent des expressions réutilisables, telles que « *Hier après-midi, on est allé...* » ou des structures de haute fréquence comme « *avec X et Y* ». Il s'agit généralement de textes collectifs réalisés à travers la dictée à l'adulte et qui ont marqué le vécu de la classe. Quand ces textes deviennent des outils pour écrire, ils sont réorganisés et découpés en clauses (une ligne = une clause), unités prosodiques que les enfants non lecteurs se représentent mieux que le mot ou la phrase, comme dans cet exemple :

AU BOIS

etc...

Les enfants non lecteurs doivent apprendre le texte par cœur et être capables de le dire en montrant les clauses ligne par ligne. Ils peuvent ainsi localiser toute clause qui contient un mot ou une expression dont ils ont besoin. Ce procédé mis au point par Danielle De Keyzer (1999), Roland Goigoux l'a appelé la « méthode Champollion »...

Soit Ruben, qui veut écrire ce texte, négocié avec sa maitresse : « *Dimanche midi, on est allé au restaurant avec papa et maman. On a mangé des frites et de la glace. C'était bien !* ». Il dispose de **trois tactiques** :

1. **Il écrit tous les mots qu'il connaît de mémoire**, ici : papa, maman, Ruben.
2. **Il cherche les mots ou expressions dans ses outils** pour écrire (textes ou glossaires) et il les copie, ici : « *Dimanche, on est allé, au, avec, et...* » dans le texte-référence « *Au bois* », « *frites, glace* » dans un glossaire sur l'alimentation.?
3. **Il demande à l'enseignant** (qui est son « secrétaire »), ici : « *midi, restaurant* », etc.

Dès lors qu'ils connaissent bien les textes-référence, tous les élèves, même les moins

expérimentés, réussissent à écrire de façon autonome au moins une partie de leur texte. Voilà un exemple de dispositif d'individualisation du travail : le dosage entre les différentes tactiques varie d'un enfant à l'autre mais tous ont une même tâche. On fait ainsi, sans trop d'effort, du sur-mesure.

Bientôt, notre « écrivain » pourra encoder (des phonèmes vers les graphèmes). Mais on évitera cette tactique ! Pour les raisons que nous avons évoquées plus haut à propos des erreurs d'orthographe lexicale qui déstabilisent la mémoire orthographique. L'enseignant cherche plutôt à développer la conscience orthographique des élèves et à leur faire adopter d'emblée un « habitus » d'expert⁽¹⁷⁾:

- Je connais le mot, je l'écris ;
- je ne le connais pas, mais il est dans mes « outils pour écrire », je le cherche et je le copie ;
- s'il n'y est pas, je le demande au maître (ou à mes camarades s'ils le connaissent).

?L'enfant est invité à utiliser systématiquement cette même procédure de la GS au CM2. Mise en situation d'écriture avec le texte référence ci-dessous :

?? ????
???????? 5 ???????,??? ??? ???? ?? ???? ???? ??????? ?? ??????
?? ? ??????? ???? ??????? ?? ??????? ???? ????????.
?? ? ????????????? ????????? ???????, ??? ??????,???? ??????????? ??? ??????
?? ??? ? ??????????? ?? ? ??????? ?????? ?????????? ??????????
?? ??? ???? ????.

C'est le texte intitulé « AU BOIS » présenté plus haut, composé avec une police qui transforme les caractères latins en caractères grecs. Nous sommes (presque) non lecteurs dans cette écriture. Mais parce que nous connaissons le texte oralement et que nous pouvons le dire en montrant les lignes successives, nous sommes capables de retrouver diverses expressions dont nous aurions besoin pour écrire (dans cette écriture exotique). Nous pouvons aussi écrire sous la dictée : « *Vendredi, un bonhomme est allé au bois rouge avec un chien qui est très beau. Il a ramassé des marrons et des feuilles d'automne.* »⁽¹⁸⁾ Il y aura certes quelques erreurs (rouges) et des mots manqueront (« *chien* » et « *qui* »). Mais en classe, l'enseignant apporte son appui pour aboutir à un texte normé.

Les limites de cette communication ne nous permettent pas d'aborder ici **un autre obstacle largement sous-estimé et pourtant très important si l'on veut faire écrire les élèves en GS et au CP : l'entrée dans la cursive**. Nous ne pouvons que renvoyer le lecteur à Ouzoulias, 2004. Partant du constat que la cursive est rarement enseignée dans les autres pays comme première écriture (nos collègues étrangers, notamment dans les pays anglophones, privilégient le plus souvent la scripte) et pointant les problèmes cognitifs que pose son apprentissage (prégnance de la forme dessinée et plus grande difficulté dans la reconnaissance des lettres), nous y décrivons une progression en calligraphie depuis le début du cycle 1 jusqu'à la fin du premier semestre de CP, au bout de laquelle les élèves savent écrire aisément en cursive et de façon lisible et savent épeler un mot écrit en cursive.

• Quels textes ? Récits de vie et situations génératives

L'écriture de récits de vie est indispensable. L'enfant raconte une expérience personnelle qui a laissé un souvenir fort dans sa mémoire épisodique. Le sens du texte n'est pas à construire, mais la situation est particulièrement motivante pour l'enfant (c'est son vécu, c'est son texte) et toute son

attention va pouvoir se concentrer sur le couplage oral-écrit. Alors que, pour l'adulte, le texte est largement insignifiant, les solutions qu'il apporte aux problèmes qu'il se pose alors, par exemple pour isoler ou segmenter les mots, laissent une trace indélébile dans sa mémoire.

Mais il y aura dans la classe autant de récits de vie que d'enfants. Cela exige, au moins au début du cycle 2, une organisation en petits groupes qui permet d'accompagner chacun vers la réalisation de son texte. Il n'en reste pas moins que ce **travail individualisé est gourmand en temps**. Et si **la qualité des apprentissages est ici incomparable**, il est nécessaire de mettre en place aussi des situations dans lesquelles les enfants sont plus autonomes et qui suscitent une production plus régulière et plus abondante. Il s'agit de favoriser **la quantité de textes pour développer la familiarité avec l'écrit**. D'où les « situations génératives ».

Avant de définir ces situations (largement inspirées des situations oulipiennes) en voici un exemple.

La souris verte
Une souris verte?
Qui courait dans l'herbe,
?Je l'attrape par la queue,?
Je la montre à ces messieurs.?
Ces messieurs me disent :?« Trempez-la dans l'huile Trempez-la dans l'eau,?Ça fera un escargot tout chaud ! »

Les enfants ne savent pas lire et ils vont pourtant écrire qui *L'araignée rose*, qui *L'éléphant vert*, qui *La vache bleue*... Pour cela, ils utilisent les glossaires qui leur sont déjà familiers et quelques autres que l'enseignant introduit ce jour-là (il est fondamental que chaque enfant écrive la totalité du texte plutôt que de « remplir des trous »).

Glossaire illustré des animaux :

un chat un chien

... des couleurs :

noir (noire) blanc (blanche) rouge jaune ?bleu (bleue) rose ?vert (verte) orange marron

... de quelques verbes :

chantait parlait rigolait au cinéma courait à la piscine dansait dans ma chambre sautait ...?nageait

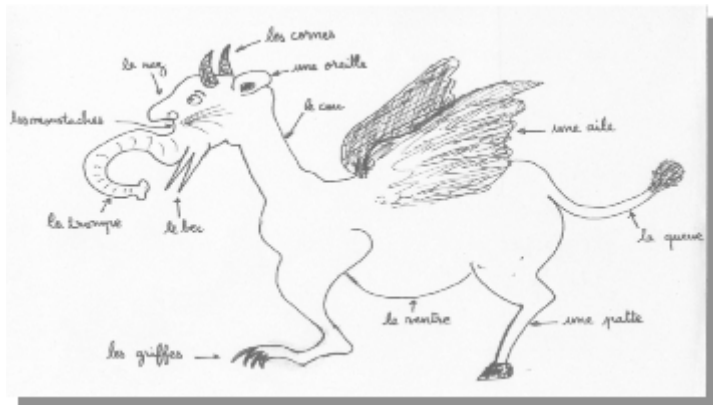
... des lieux :

à l'école dans la classe au marché

... de quelques liquides :

le lait ?la crème le yaourt ?le jus d'orange le Coca? le sirop ?le café? le thé ?le vin ?la bière ?la limonade...

... des parties du corps des animaux :



Exemple de production (CP en REP, début octobre) :

La vache bleue

Une vache bleue? Qui chantait dans l'école,? Je l'attrape par les cornes,? Je la montre à ces messieurs.? Ces messieurs me disent :? « Trempez-la dans le yaourt Trempez-la dans l'eau,? Ça fera un dromadaire tout chaud ! »

Ludivine

Le texte initial est la matrice qui permet de produire une quasi infinité de textes, d'où le terme de? « situation générative ». Dans Ouzoulias 2005 et 2008, nous donnons de très nombreux exemples de situations génératives, dont beaucoup ont un album comme point de départ.

• Conclusion

Dans une première partie, nous avons voulu pointer sept obstacles qui sont suestimés par les maitres alors qu'ils rendent difficile l'apprentissage de la lecture dans une écriture alphabétique, en particulier en français. La plupart des enfants franchissent ces obstacles grâce à une expérience de la langue orale et écrite acquise dans leur famille et leur environnement ; ils ont un élan initial... Mais les pratiques pédagogiques dominantes, en ignorant ces obstacles, mettent les autres en difficulté... Si l'on veut que tous les élèves, y compris ceux des milieux populaires franchissent ces obstacles et deviennent des apprentis lecteurs efficaces, on ne peut pas se contenter de situations de réception. La production de textes doit jouer un rôle déterminant dès la GS.

Mais cet effort ne va pas de soi. Il n'est pas aisé de répondre à la question : comment faire écrire des enfants non lecteurs ? C'est ce point qui a été succinctement abordé dans la seconde partie.

Bibliographie

BRISSIAUD Rémi, 2006, « *L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture* », article en ligne sur le site des *Cahiers pédagogiques*:

- www.cahiers-pedagogiques.com.

BRUCK Margaret et WATERS Gloria, 1990, « *An analysis of the component spelling and reading skills of good readers-good spellers, good readers-poor spellers, and poor readers-poor spellers* », in Carr T. & Levy B., dir., *Reading and its development*, 161-206. San Diego Academic Press.

-
- CASTLES Anne & COLTHEART Max, 2004. « *Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read ?* », *Cognition*, 2004, n° 91.
- DAUMAS Micheline & BORDET Françoise, 1990, *Apprentissage de l'écrit au cycle 2 : écrire pour lire*, Nathan, Paris.
- DE KEYZER Danielle et al., 1999, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Retz, Paris.
- ERHI Linnea, 1997, « *Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose* », in Rieben, Fayol & Perfetti (1997).
- FERREIRO Emilia & GOMEZ Palacio M., 1988. *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- FERREIRO Emilia, 1992, « *Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit* ». In Besse J.-M. et al. (Éds), *L'illettrisme en question*. Lyon : PUL.
- MANESSE Danièle et COGIS Danièle, 2007, *Orthographe, à qui la faute ?* ESF.
- OUZOULIAS André, 2004, « *La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier* », in *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, collectif sous la dir. de Toupiol G. et Pastor L., coédition FNAME-Retz.
- [OUZOULIAS André, 2006, « La Révolution du 3 Janvier ou le syndrome de la tortue de Floride », www.cafepedagogique.net, texte mis en ligne par le Café pédagogique.](http://www.cafepedagogique.net)
- OUZOULIAS André, 2008, Mallette *Prévelire*, Dispositif pour l'accompagnement des apprentis et la prévention des difficultés dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2, Retz.
- OUZOULIAS André, 2009a, « *Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ?* », in Christine Passerieux (sous la dir. de), *La Maternelle, première école, premiers apprentissages*, Chronique sociale, Lyon, 2009.
- OUZOULIAS André, 2009b, « *La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif* » in *Cahiers Pédagogiques*, n° 474 : *Aider à mémoriser*.
- OUZOULIAS André, à paraître, 2011, « *Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale dès le cycle 2* », recueil de textes sur le vocabulaire réunis par l'ONL pour le site pédagogique du MEN, Éduscol.
- RIEBEN Laurence, FAYOL Michel et PERFETTI Charles, 1997. *Des orthographes et leurs acquisitions*, Delachaux et Niestlé.
- ROBLIN Alain et MATHIAS Nadine, 2011, *Le Train des Mots*, Retz.?
- SÉMIDOR Pierre, 2010. « *La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ?* », in *Spirale*, n° 47, janvier 2011, Lille.?
- SUCHAUT Bruno et MORLAIX Sophie, 2007, « *Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire* », Note de l'IRÉDU, 07/1.
- L. S. VYGOTSKI, 1934, *Pensée et langage*, trad. française de Françoise Sève, 1985, Éditions sociales, réédition 1998, La Dispute.
- L. S. VYGOTSKI, 1930, « *La méthode expérimentale en psychologie* », L. S. Vygotski, 1930, trad. française de Catherine Haus, in *Vygotski aujourd'hui*, sous la dir. de Bernard Schneuwly et Jean- Paul Bronckart, Delachaux et Niestlé, 1985, pp. 39-47.

Notes de lecture

1. Le présent texte est conforme aux normes de l'orthographe recommandée (réforme de 1990). Pour en savoir plus : www.orthographe-recommandee.info. Par ailleurs, plusieurs passages sont repris des textes de la mallette Prévelire, moniteur pour l'évaluation continue des apprentissages en

lecture et écriture au cycle 2 (Ouzoulias, 2008).

2. Au lieu de : « Je vais vous lire ce texte », il conviendrait certainement de s'exprimer ainsi : « Je vais vous dire ce texte » (ou « vous dire ce qui est écrit »...)?
3. Médial (Ouzoulias, 1995).
4. Rappelons que l'espace inter-mots n'a été introduit dans l'écriture du latin qu'entre les 5^e et 7^e siècles. Auparavant, on écrivait en scripta continua. Ce type d'écriture obligeait à passer par la lecture à haute voix (c'est l'invention de l'espace inter-mots qui a rendu possible la lecture silencieuse).
5. Rapporté par Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau dans le Livre du maître de Mika-CP (Retz).
6. Les trois premiers paragraphes du texte qui suit sont repris d'un passage intitulé « Les phonèmes consonantiques : l'illusion des "petits sons" » dans Ouzoulias, 2009a. D'autres paragraphes, dans la suite de ce passage, sont repris aussi de la préface à Roblin et Mathias, 2011.?
7. « Une unique émission de voix », c'est la définition de la syllabe.
8. Brissiaud (2006) dit qu'elle « co-sonne ». Et, de façon très éclairante, il la définit comme un « modificateur de la voyelle » (inédit).
9. On notera que, d'après les programmes pour l'école maternelle (tant ceux de 2008 que ceux de 2002), avant l'entrée au CP, les élèves sont censés pouvoir isoler et manipuler de nombreux phonèmes. Les recommandations laissent entendre qu'ils y parviennent par la seule discrimination auditive, le long d'un continuum qui va de la syllabe au phonème. L'asymétrie voyelle-consonne n'est pas même signalée.
10. Pour des développements plus précis sur ces points, nous renvoyons à Ouzoulias, 2009a, où nous avons tenté de cerner les conditions cognitives de la découverte des phonèmes dans une écriture alphabétique.?
11. Et si, au prétexte de faciliter les débuts de l'apprentissage, on commence l'enseignement du déchiffrement sur des phrases aussi artificielles, on installe une procédure qui n'est adaptée qu'à ces situations et l'on est à peu près certain de le payer au moment où l'enfant rencontrera des graphèmes plus complexes : il n'est pas sûr qu'il soit facile de « désinstaller » cette procédure
12. Les premiers paragraphes de ce passage sont tirés de Ouzoulias, 2008.
13. Nous avons tenté de justifier cette assertion dans Ouzoulias, 2011, à paraître.
14. Sur le lien entre orthographe et production, nous renvoyons notamment à Daumas, 1990, De Keyser, 1999, Ouzoulias, 2005 et 2009b
15. Cf. Emilia Ferreiro, Jean-Marie Besse, Jean-Pierre Jaffré, Jacques David, Madelon Saada-Robert, etc.
16. Cette approche a été mise au point par des pédagogues comme Christiane Clesse, Danièle De Keyser (ICEM), Micheline Daumas.
17. Nous reprenons ici le terme d'habitus dans ce contexte à Sémidor (2010).
18. Cette activité, la « dictée-recherche », est un des moments privilégiés où les enfants apprennent à utiliser leurs textes-référence.

un lapin?un canard?une vache?un hérisson?un mouton?un loup?un éléphant?une girafe?un tigre?un singe?un dromadaire un perroquet ...

ALLER PLUS LOIN:

André OUZOULIAS - [Mail : andre.ouzoulias\[at\]orange.fr](mailto:andre.ouzoulias@orange.fr)

Professeur agrégé honoraire, Université de Cergy-Pontoise (IUFM), formateur d'enseignants (psychopédagogie), directeur de la collection Comment faire ? (Retz et CRDP de l'académie de Versailles).

Spécialiste de l'apprentissage de la lecture-écriture et de ses difficultés, André Ouzoulias a notamment dirigé l'élaboration de Médial, utilisé par de nombreux RASED, et de la mallette Prévelire. Il est également l'un des concepteurs des Maclé (Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture).

Ses recherches actuelles portent sur les conditions qui favorisent la découverte du principe alphabétique en GS et CP et sur le développement des connaissances orthographiques au cycle 2.

Sur le plan didactique, il accorde une grande importance à la production de textes (dès la GS) et à l'appropriation précoce de l'orthographe pour l'apprentissage de la lecture.

Bibliographie sélective

Supports d'enseignement, ouvrages et outils pédagogiques (lecture et écriture) :

- 1996, Mallette Médial (Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur), Retz
- 1996, L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider, Retz
- 2004, Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ, Retz-CRDP de Versailles
- 2005, Le Syllabozoo (GS, CP), Retz
- 2008, Mallette Prévelire, Guide pour l'évaluation continue (cycle 2), Retz

Articles (lecture et écriture) :

- 1999, « La lecture et son apprentissage : que nous apprend la psychologie ? », Le Nouvel Éducateur, numéros 113 et 114, novembre et décembre, PEMF
- 2001, « L'émergence de la conscience des phonèmes : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel ? », in Chauveau G. (éd.), Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Retz
- 2004, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier », in Toupiol G. et Pastor L. (éds.), Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire, Retz-FNAME

-
- 2006, « La Révolution du 3 janvier ou le syndrome de la tortue de Floride », Café Pédagogique, www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/contribs_ouzoulias.aspx
- 2008, « M. Darcos, maître en déclinologie », Café Pédagogique, www.cafepedagogique.net/Documents/OuzouliasDeclinologuesmentent.pdf
- 2008, « Programmes 2008 : la vieille scolastique réanimée ? » Le Nouvel éducateur, n°188, juin, PEMF
- 2009, « Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? » in Passerieux C. (éd.), La maternelle - Première école, premiers apprentissages, ESF
- 2011, « Les difficultés en lecture-écriture : et si on cherchait aussi à les prévenir ? », Dialogues, revue du GFEN, n° spécial, décembre
- 2012, « Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale dès le cycle 2 », site Eduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/An...
- 2012, « L'accès à la lecture autonome en fin de CP : Y a-t-il un rôle déterminant d'une première compréhension de la graphophonologie au niveau syllabique avant l'entrée au CP ? » article d'un ouvrage collectif à paraître en octobre 2012, Retz-FNAME, écrit avec Jean-Paul Fischer, professeur des universités (Psychologie), Université de Lorraine

Domaine:

Éducation prioritaire

Prévention du décrochage scolaire

Thèmes:

Innovation

Empreintes:

Renouer avec l'école

Rubrique:

Propos de chercheur

Publié sur *Centre académique Michel Delay* (<http://camd.ac-lyon.fr/camd>)