

Alain Bentolila

Apprendre à lire : quelques incontournables

Lorsque l'on observe un bon lecteur en train de lire, son comportement nous paraît aussi naturel que s'il nageait ou s'il faisait du vélo. D'où la déduction un peu rapide qu'il suffit de mettre un enfant en situation de lire pour lui faire découvrir d'hypothèses en déductions les mécanismes du code écrit et qu'il vienne ainsi à la lecture avec autant de plaisir que d'efficacité. Cette conception de l'apprentissage de la lecture que l'on pourrait qualifier de "romantique" est aussi peu fondée scientifiquement que dangereuse au plan pédagogique. Il est important d'établir une distinction claire entre apprendre à lire et savoir lire : ***le comportement du lecteur expert ne nous fournit pas directement un modèle d'apprentissage***. Lorsque l'on apprend à lire, il faut nécessairement découvrir comment fonctionne le code écrit et comprendre notamment le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques et les unités phoniques de l'oral. Lorsque l'on sait lire, on maîtrise ces mécanismes avec une telle dextérité que l'on en oublierait presque un parcours - parfois laborieux - d'apprentissage. En fait, il faudra des situations de lecture particulièrement délicates pour que le lecteur ait recours de façon consciente et délibérée aux mécanismes jadis appris. C'est ainsi que, confronté à un mot peu fréquent, à une tournure inusitée ou archaïque, il sera obligé d'interroger la composition du mot, l'organisation de la phrase. On voit donc que la comparaison avec le vélo ou la natation n'a aucun fondement. On apprend à lire en élucidant consciemment les règles conventionnelles qui régissent le code écrit : la composition alphabétique des mots dans leur relation avec leur composition phonique, les indicateurs grammaticaux qui assurent la construction des phrases, les connecteurs logiques et chronologiques qui donnent aux textes leur cohérence. Plus un enfant avance dans la maîtrise de la lecture, plus les opérations de décodage s'automatisent et tendent à s'effectuer de façon inconsciente jusqu'à lui donner l'illusion que le sens jaillit du texte sans que l'on se donne même la peine de le construire.

L'oral et l'écrit

Lorsqu'un enfant s'engage dans l'apprentissage systématique de la lecture au cours préparatoire, il possède une maîtrise non négligeable de la langue orale. Bien sûr, cette maîtrise est inégalement partagée par l'ensemble des élèves et c'est pourquoi il faut souligner combien il était important de veiller à ce que l'école maternelle privilégie le travail sur la langue orale. Ceci dit, l'ensemble des élèves qui ne présentent pas de troubles importants du

langage se servent des sons de base pour fabriquer des mots, utilisent ces mots pour nommer objets, personnages, actions et qualités, et usent enfin d'indicateurs d'organisation grammaticale qui permettent de dire qui fait (ou qui est) quoi, où, quand, comment... ; en bref, ils font fonctionner un système fondé sur un ensemble de conventions qui permettent aux membres d'une même communauté linguistique de communiquer. Ce sont ces mêmes conventions phonologiques, grammaticales et sémantiques - que l'enfant a déjà intégrées - qui régissent le code écrit qu'il va découvrir. Certes, les relations entre lettres de l'alphabet et sons sont, pour certaines, complexes et irrégulières, certes certaines structures grammaticales peuvent être spécifiques à l'oral, certes certains mots seront plus fréquemment utilisés à l'écrit, mais **le cœur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner.**

Apprendre à reconnaître et à identifier les mots

En règle générale, les recherches font apparaître que les jeunes adultes en difficulté de lecture ont une capacité d'identification des mots très insuffisante ; sans être la seule cause de l'illettrisme, ce handicap en constitue une des composantes majeures. **Faute d'une identification des mots précise et complète, la lecture d'un texte est approximative sinon aléatoire.** Lors de l'apprentissage de la lecture, il importe donc que l'on veille tout particulièrement à ce que tous les élèves apprennent à identifier les mots avec efficacité ; c'est-à-dire en alliant rapidité et précision. Identifier les mots n'a rien à voir avec un jeu de devinettes : il ne s'agit pas de supputer, de tâtonner, d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci. **L'identité d'un mot n'est jamais de l'ordre du "peut-être"** ; on peut se tromper ; on peut réussir ; mais dans l'un ou l'autre cas, c'est la maîtrise du code et non l'apport aléatoire du contexte qui conditionne la réussite ou l'échec.

La langue écrite est un code ; entre la composition orthographique d'un mot et le sens qui lui correspond, il existe une relation que l'on qualifie d'arbitraire. Rien ne prédispose la forme graphique du mot "boulangerie" à évoquer l'endroit où l'on vend du pain ; pas plus qu'en anglais, le mot "bakery" à désigner ce lieu ou bien en espagnol le mot "panaderia". C'est uniquement parce que tous les membres de la communauté linguistique française acceptent le fait que c'est bien la combinaison orthographique "b-ou-l-an-ge-r-ie" et pas une autre qui doit être associée au sens de "endroit où se vend le pain" que ce mot existe et fait partie de notre vocabulaire. Chaque mot fait ainsi l'objet d'une convention sociale qui accouple un support graphique spécifique à un sens spécifique et cet accouplement n'a rien de "naturel". Un enfant ne peut donc pas découvrir spontanément l'identité d'un mot comme on peut, à leur simple vue, identifier un objet ou un être. Les 26 lettres de l'alphabet permettent, en se combinant, de façon à chaque fois différente, de fournir des supports arbitraires aux dizaines

de milliers de mots du français. Si, pour un lecteur expert il paraît naturel de lier telle combinaison de lettres à tel sens, c'est parce qu'il a réussi à rendre automatique ce processus d'identification. Ce n'est pas le cas ***d'un apprenti-lecteur qui, lui, doit percer les secrets du code écrit et, pour ce faire, a besoin qu'on lui livre progressivement les clés des relations entre lettres et sons.***

Au tout début de ses contacts avec les mots il en distinguera quelques-uns par leur longueur, leur allure générale, leur silhouette ; mais il va vite se rendre compte que de tels critères de distinction sont très insuffisants. Cette phase, que l'on appelle "logographique", est courte et laisse place à une démarche plus productive d'identification des mots. Sur quoi l'enfant va-t-il s'appuyer ? À six ans, il dispose pour parler d'un lexique mental dans lequel le sens de chaque mot est associé à une combinaison particulière de sons. Il lui suffit donc de faire correspondre l'assemblage des lettres qu'il voit sur la page à l'assemblage de sons qu'il a dans sa mémoire pour être conduit au sens du mot écrit. Certes la complexité des relations entre lettres et sons est, en français, source de particulière difficulté. En fait, derrière cette complexité bien réelle, existe une régularité des règles de correspondance entre lettres et sons qui permet au jeune élève de découvrir ***le principe alphabétique*** : il prendra ainsi conscience du fonctionnement du code écrit ; il comprendra comment "ça marche" avant même d'avoir totalement épuisé la totalité des relations qui lient les lettres et combinaisons de lettres aux différents sons du français. Cette découverte du principe alphabétique est le véritable moteur de l'apprentissage de l'identification des mots. C'est parce qu'il a appris progressivement à associer l'assemblage de lettres d'un mot écrit à l'assemblage de sons qui lui correspond que le jeune élève peut identifier un mot qu'il n'a jamais lu : sans cette capacité, il serait en échec ou en dépendance devant chaque mot perçu pour la première fois. Le recours à la forme phonique des mots est pour l'élève un moyen d'entrer dans le code écrit en se servant de ce qu'il possède : les mots du langage oral.

Cet assemblage n'est pas une fin en soi ; le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond. Mieux on fera découvrir les liens complexes mais réguliers qui existent entre les mots écrits et les mots oraux, mieux on entraînera l'élève à automatiser le passage des uns aux autres, et plus on lui donnera de chances d'accéder directement au sens des mots à partir de la seule reconnaissance de leurs formes orthographiques.

Identifier les mots : nécessaire mais pas suffisant

Il est clair que le système sur lequel se fonde le langage oral régit aussi le langage écrit. On pourrait donc penser qu'apprendre à lire se résume simplement à apprendre à identifier les

mots c'est-à-dire à associer une combinaison particulière de lettres au sens qui lui correspond. Une fois les mots identifiés, le reste de la construction du sens serait affaire de grammaire et de vocabulaire toutes choses dont la maîtrise de l'oral garantirait le réinvestissement. Il s'agit là d'une conception quelque peu mécaniste de l'apprentissage de la lecture. Tout d'abord, apprendre à lire c'est découvrir et comprendre les enjeux individuels et sociaux de cette activité : c'est pourquoi nous devons particulièrement insister sur l'importance d'une sensibilisation à la "culture écrite" avant même de s'engager dans un apprentissage systématique. D'autre part, on ne peut se contenter d'espérer que les règles de grammaire de phrase et de cohérence discursive... dont un enfant fait implicitement usage lorsqu'il parle vont se réinvestir "naturellement" pour organiser la suite des mots écrits qu'il identifie. L'apprentissage de la lecture appelle l'explicitation des conventions sémantiques et syntaxiques que le langage oral mobilise, lui, de façon implicite : cela implique que, complémentaires à l'identification des mots écrits qui constitue un objectif essentiel de l'apprentissage de la lecture, soient explicitement tracées les voies grammaticales et sémantiques qui, des acquis langagiers, conduisent à la construction du sens des phrases et des textes. Il convient en outre que soient tout aussi explicitement révélés les enjeux d'un acte de lecture dont certains enfants ignorent pratiquement les finalités, voire pour certains l'existence.

Mécanismes du code et construction du sens

Bien souvent, l'apprentissage de la lecture tente vainement de concilier l'inconciliable : faire comprendre comment fonctionne le code écrit par la découverte du principe alphabétique et ***en même temps, sur les mêmes supports***, faire découvrir les finalités et les enjeux de la lecture. Or chacun de ces deux objectifs complémentaires exige que l'on s'appuie sur des supports écrits de ***dimension*** et de ***nature*** très différentes. La découverte du principe alphabétique exige en effet la manipulation de segments courts et soigneusement choisis pour une démonstration précise, alors que la mise en évidence de la diversité des écrits et de leurs finalités individuelles et sociales demande des écrits riches, authentiques et socialement significatifs. En tentant de faire comprendre, à partir d'un même support écrit, comment "marche" le code et à quoi sert sa mise en œuvre, on risque d'appauvrir, voire de pervertir l'une et l'autre des deux démarches : des textes trop brefs, insipides, sans aucune ambition sémantique et sans aucune signification sociale ne pourront révéler à un élève ce que c'est que lire ; des textes riches, variés, porteurs de sens, se prêteront mal à la mise en évidence des relations qui lient les lettres et groupes de lettres de l'écrit aux sons de l'oral. Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs : hors de question pour l'apprenti-lecteur de ***faire semblant de savoir lire*** des textes vrais qui dévoilent certes leurs finalités

sémiologiques mais qui sont hors de portée de décodage ; hors de question non plus de ***négliger la découverte rigoureusement menée des relations grapho-phonologiques*** nécessaires à la compréhension du principe alphabétique. Il paraît donc judicieux que durant les premiers mois de l'apprentissage, ces deux objectifs soient clairement distingués afin d'être poursuivis chacun avec une égale rigueur. Il conviendrait à cet effet que les supports écrits soient différenciés de façon pertinente, que les deux démarches pédagogiques soient respectivement définies en fonction de l'un ou de l'autre de ces deux objectifs.

Lorsque les élèves auront découvert le principe alphabétique, lorsqu'ils auront compris le rôle joué par les indicateurs grammaticaux, lorsqu'ils auront ainsi acquis une progressive autonomie de construction du sens, les deux démarches pourront alors se rejoindre et s'appuyer sur les mêmes supports écrits. La même séquence pédagogique permettra de découvrir à la fois des relations grapho-phonologiques plus complexes ***et*** des enjeux de construction du sens plus variés et plus ambitieux.

La syntaxe, moteur de la construction du sens

Lire une phrase, c'est identifier les mots et en même temps reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation de la phrase, il ne peut y avoir construction du sens, il n'y a pas lecture. Les enseignants devraient se persuader que ***la syntaxe constitue une des clés essentielles de la compréhension des phrases et des textes***. Sans elle, on est réduit à une succession désordonnée et condamné à n'échanger que de fades stéréotypes.

Imaginez que quelqu'un vous écrive avec à-propos : "La chèvre a mangé le chou". Cette suite de six mots invite à une construction du sens qui ne devrait pas vous bouleverser. Deux mots : "chèvre" et "chou" sont respectivement chargés de jouer un rôle d'agent (mangeur) pour le premier et de patient (mangé) pour le second. L'animé herbivore "chèvre" rentre tout naturellement dans le rôle d'agent ; l'inanimé végétal "chou" accepte volontiers le rôle de patient ; l'expérience ainsi évoquée correspond à une attente normale. Par contre, si on vous écrit : "Le chou a mangé la chèvre", les mêmes six mots vous imposent de construire une réalité qui vous amène à penser que décidément le monde n'est plus ce qu'il était ou bien à mettre en question l'état mental de votre correspondant. Dans cet énoncé on a imposé à l'animé "chèvre" le rôle de "patient mangé" alors que dans le même temps, on a assigné à l'inanimé "chou" le rôle "d'agent-mangeur". Ce sont ***les indicateurs grammaticaux*** utilisés qui vous ont conduits bon gré mal gré à une représentation inattendue, en contradiction avec votre vision habituelle du monde. En l'occurrence son antéposition attribue sans ambiguïté à "chou" la fonction de sujet tandis que sa postposition impose à "chèvre" la

fonction d'objet. La syntaxe est donc bien un des moteurs essentiels de la construction du sens. Elle libère le "dit" du "vu", le "compris" du "prévu" ; elle assure le pouvoir de la langue à modifier le monde.

Pour apprendre à lire, il faut absolument être capable d'identifier les indicateurs qui donnent aux mots de la phrase leurs fonctions et leur permettent de créer ensemble une réalité homogène. Lire une phrase, c'est identifier les mots et **en même temps** reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens, il n'y a pas de lecture.

L'écrit, bien plus que l'oral, met en évidence le caractère segmenté du langage. La représentation écrite de la langue permet à l'apprenti-lecteur de prendre avec elle une distance propice à en distinguer les composantes dans leur successivité. Hormis pour le linguiste, c'est l'écrit qui atteste de l'existence des articulations de la langue orale, qui leur donne corps et les rend disponibles pour l'observation et la manipulation. Révélant l'oral dans la successivité de ses segments, l'écrit peut produire - effet pervers - ce que l'on pourrait appeler un "éblouissement segmental" ; éblouissement qui, si il n'est pas "réfléchi" et tempéré par la **conscience révélée** de l'organisation syntaxique, risque pour certains enfants de rendre l'acte de lire synonyme d'alignement d'unités à courte vue. L'acte de lire suppose une volonté maîtrisée de se saisir de la successivité des mots pour construire lucidement une expérience globale, cohérente et homogène. **Un tel comportement sémiologique nous paraît devoir être assuré par un accompagnement pédagogique soucieux de faire comprendre les enjeux de la syntaxe et d'apprendre à identifier les instruments qu'elle met à la disposition du lecteur. La découverte du principe syntaxique nous paraît ainsi faire partie intégrante de l'apprentissage de la lecture ; s'assurer que tous les élèves peuvent mettre en œuvre ce principe syntaxique de façon lucide et volontaire devrait constituer un des objectifs de l'enseignement de la lecture.**

Apprendre à comprendre

La question pédagogique centrale n'est pas de persuader un enfant de faire du sens au lieu de faire du bruit ; la question est de lui montrer comment on négocie avec un texte écrit, comment on assume pleinement sa responsabilité de lecteur, comment enfin on peut affirmer son droit d'interprétation tout en respectant la volonté de l'auteur. La question pédagogique posée par la construction du sens est donc au moins autant de l'ordre de **l'éthique** que de l'ordre de la **technique**.

De façon quelque peu schématique, disons qu'il y a deux façons de mal lire - au-delà, bien sûr, d'une ignorance absolue du code écrit.

La première consiste en une soumission d'une telle servilité à la phrase et au texte que l'on n'en effleure même pas le sens : on leur donne forme sonore, on aligne mots après mots, mais on ne s'appuie pas sur l'écrit pour édifier soi-même une représentation. Englué dans un rapport malhabile avec les mécanismes du code, tous efforts focalisés sur une identification laborieuse des mots, obnubilé par l'alignement des segments successifs, le déchiffreur maladroit n'investit rien de lui-même dans sa lecture. Un élève qui n'a pas les moyens d'automatiser ses procédures de décodage se condamne ainsi le plus souvent à un déchiffrage à courte vue ; il subit passivement et douloureusement une loi dont il ne maîtrise ni les enjeux ni les règles.

La seconde façon de ne pas savoir lire est à l'opposé de la première. C'est le cas de ceux qui situent ailleurs que dans le texte lui-même les fondements essentiels de leur compréhension. Ignorant dans une proportion importante les directives données par les phrases et les textes, ils n'en construisent pas véritablement le sens mais tentent de l'inventer en s'appuyant sur la base fragile d'indices très partiellement reconnus. Le texte devient alors un prétexte à imaginer des histoires dont le sens, élaboré à partir de quelques mots glanés au hasard d'un survol, vient largement d'ailleurs. Le plus souvent, cette "lecture" approximative, qui destitue le texte de sa fonction, aboutit à un sens nourri de stéréotypes et de banalités fictionnelles ; ce comportement déviant caractérise une forte majorité des jeunes adultes illettrés.

Apprendre à un élève à se comporter en lecteur responsable ne signifie pas qu'on le condamne à choisir entre servilité passive et irrespect débridé. ***Un enseignant doit amener chaque élève à découvrir un juste équilibre entre le respect lucide du texte et l'engagement personnel dans la construction du sens.*** Tout déséquilibre entraîne sa chute : autant une soumission aveugle aux seules conventions du code condamne le lecteur au déchiffrement aride, autant l'ignorance de ces mêmes conventions nie la spécificité du texte et rend l'acte de lecture orphelin de l'auteur.

L'art d'une maîtresse (ou d'un maître) consiste à faire prendre conscience à ses élèves que la lecture n'est ni servile ni irrespectueuse, qu'elle est à la fois contraignante et libératrice, qu'elle impose d'obéir aux injonctions du texte et en même temps propose un investissement personnel et intime. Dès le cours préparatoire et au long de la scolarité, l'école doit tirer parti de toutes les occasions de lecture afin de révéler aux apprentis-lecteurs leurs droits et leurs devoirs : droit d'interprétation et devoir de respect du texte. Complémentairement à une pédagogie qui vise la maîtrise des mécanismes du code écrit, s'impose donc la mise en œuvre urgente d'une démarche qui inscrira le principe de ***probité*** au cœur même du comportement du lecteur.

Autonomie et pluridisciplinarité

Le collège a bien des difficultés à donner une chance nouvelle aux lecteurs malhabiles ; en effet, les exigences spécifiques à chaque discipline révèlent et accentuent les rigidités et les insuffisances de lecture. Alors qu'à l'école primaire certains élèves font illusion en fournissant des preuves ponctuelles d'un savoir-lire balbutiant, à l'entrée au collège éclate avec brutalité l'état très approximatif de leur savoir-lire. Année, après année, s'amplifie la plainte nostalgique des professeurs de collèges qui déplorent de plus en plus que trop de leurs élèves ne savent pas lire. Leur propos est souvent trop radical : en moyenne, seuls deux à trois élèves d'une classe de sixième sont dans l'incapacité de lire un texte simple et d'en saisir le sens général ; mais 6 à 7 se trouvent dans l'incapacité de se servir avec efficacité de leurs compétences de lecture dans les différentes disciplines qui leur sont proposées. Bâties sur des bases fragiles, insuffisamment diversifiées, les capacités de certains élèves à la fin de l'école élémentaire ne leur permettent pas d'affronter des champs disciplinaires qui ont chacun leurs propres exigences de lecture. Sous le regard indigné de professeurs qui jugent à tort que la lecture n'est pas leur affaire, ces élèves vont se trouver confrontés à des textes, des documents, des cartes ou des graphiques ; mis en demeure de les comprendre et de les analyser par eux-mêmes, ils vont accumuler les échecs et perdre progressivement les quelques capacités qu'ils ont péniblement acquises. S'amorce ce processus souvent inéluctable que l'on peut appeler "l'illettrisme de retour" dont on sait qu'il annonce la marginalisation et l'échec scolaire.

Certains professeurs de collège reprochent parfois à leurs collègues de l'enseignement primaire de ne pas leur "livrer" des lecteurs suffisamment polyvalents, capables de lire avec une égale efficacité un énoncé de mathématique, un document historique, un texte littéraire ou... le règlement intérieur du collège. Ils ne peuvent pas raisonnablement se "défausser" de la sorte en faisant peser sur le seul enseignement primaire l'entière responsabilité de former des lecteurs efficaces et autonomes. Les enseignants de collège - notamment ceux des classes de sixième - ont leur rôle à jouer. Oubliant pour un temps les clivages disciplinaires, à eux de prendre le relais, de guider les élèves qui en ont besoin dans un apprentissage continué de la lecture que chaque discipline doit interpeller et fortifier. Le cycle 3 de l'école primaire doit faire de la maîtrise polyfonctionnelle de la lecture un de ses objectifs essentiels ; aux premières années du collège de poursuivre cet effort, renforcé à travers toutes les disciplines. C'est à ce prix que l'on obtiendra pour le maximum d'élèves les conditions de l'irréversibilité du savoir-lire.

Lire un conte merveilleux, un énoncé de mathématiques ou la description de la germination des graines, suppose que le lecteur adopte, dans chacun des cas, un comportement de lecture particulier. Imaginons qu'on lise un énoncé de mathématiques de la façon dont on lirait un conte merveilleux : on aurait peu de chance d'en découvrir la solution. Inversement, à lire un

conte merveilleux comme l'énoncé d'un problème, on ne prendrait guère de plaisir. Chaque type de texte, chaque projet de lecture suppose une stratégie de lecture particulière. Il est assez juste de dire, en accord avec l'excellent praticien-chercheur qu'est Stella Baruk¹, que beaucoup d'élèves dits "mauvais en maths" sont en général des élèves à qui l'on n'a pas appris à lire le langage mathématique. Cela vaut vraisemblablement pour les mauvais en géographie, en sciences ou même encore... en français.

Au-delà de l'identification automatisée des mots, au-delà de la capacité à reconnaître la construction grammaticale des phrases et des textes, l'école doit apprendre à tous les élèves dont elle a la charge à adapter leur façon de lire à la situation qu'ils ont à affronter. Trop d'enseignants restent encore persuadés qu'une fois acquis les mécanismes de la lecture, l'élève deviendra, par seule fréquentation de textes différents, un lecteur polyvalent. C'est ainsi que l'on voit fleurir dans la plupart des livres de lecture du cycle 3 (CE2, CM1, CM2) les textes les plus variés : modes d'emploi, publicité, poésies, théâtre, prospectus, extraits d'albums jeunesse... sans véritablement que l'on apprenne aux élèves comment identifier les différentes catégories de textes et comment "ajuster" leur lecture aux exigences de chacune d'elles. La flexibilité, l'adaptabilité de la lecture ne sont pas automatiquement fournies avec les clés du code ; ces facultés s'acquièrent progressivement par l'expérimentation et la médiation. C'est en se rendant compte qu'il s'est trompé de stratégie de lecture qu'un élève prend conscience que ces stratégies existent ; c'est dans la mesure où le maître souligne et rectifie les "erreurs d'aiguillage" que l'élève va comprendre que l'on ne lit pas tout de la même façon.

¹Cohérence du non-sens, cohérence du sens dans *L'École : diversités et cohérence*, direction A. Bentolila, Éditions Nathan, 1996, p. 33-51.