

Préambule

Cet ouvrage est le fruit d'une belle rencontre entre un éditeur et une licenciée en philologie romane passionnée de la langue française et particulièrement de l'enseignement de la lecture.

Avoir la difficile charge d'enseigner la lecture à des enfants de 1^{ère} année se révèle souvent être un parcours du combattant puisque plus de 80 % des enseignants se disent peu formés aux méthodologies qui sont spécifiques à l'apprentissage de la lecture. De plus, ces enseignants se sentent désorientés face aux courants divers, voire controversés, liés à cet apprentissage, face aux nombreux manuels ou matériel disponibles sur le marché...

Les pratiques du terrain sont très diversifiées car il n'existe pas, en Belgique comme ailleurs, de manuel « miracle ». De plus, les documents officiels ne sont pas très explicites sur le sujet et ne proposent que des recommandations méthodologiques très générales.

Aujourd'hui, un enseignant sur deux affirme qu'il privilégie une approche mixte, qu'il varie les méthodes et pioche dans divers manuels pour tenter de rencontrer les besoins de chacun de ses élèves.

Par contre, n'utiliser aucun manuel signifie que l'enseignant doit être expérimenté, performant et innovant à chaque instant en matière d'apprentissage de la lecture, qu'il maîtrise ses assises théoriques et qu'il est un évaluateur chevronné des habiletés qu'il favorise.

Alors, comment s'y prendre ?

Nous devons bien garder à l'esprit que la langue française est la première clé qui s'offre à l'enfant et à l'adolescent pour accéder à l'ensemble des disciplines à apprendre à l'école. Il est reconnu que de faibles compétences en lecture peuvent avoir d'importantes répercussions sur la réussite des élèves dans l'ensemble des domaines inhérents au cursus scolaire. Apprendre à lire ne s'achève pas en fin de cycle 5-8, c'est une évidence. Cependant, si les élèves éprouvent encore des difficultés en lecture à la fin de la deuxième année, ils atteindront difficilement un niveau moyen d'habileté lorsqu'ils termineront les primaires.

De plus, en fonction de leur origine sociale, de leur milieu culturel, de leur niveau linguistique..., les enfants ne sont pas égaux face à l'acte de lire. Et si, de surcroît, le français n'est pas leur langue maternelle..., la tâche n'en sera que plus difficile. Des efforts complémentaires devront être

fournis afin d'apprendre les mécanismes de la lecture, de se familiariser avec du vocabulaire et un niveau de langue qui ne leur sont pas familiers.

Il est donc évident que certains ont plus de chances de réussite que d'autres, raison pour laquelle notre pays, comme bien d'autres, compte tout de même 10% d'illettrés.

Mais l'école porte aussi sa part de responsabilité dans cette difficulté de déchiffrer et de comprendre un texte simple, bref, dans cette absence de maîtrise de la langue. Les choix méthodologiques des enseignants sont donc primordiaux et l'« à-peu-près » n'a pas sa place à l'école.

Alors, dans ce contexte, nous ne pouvons donc que conseiller une méthode qui allie à la fois la connaissance du code et la compréhension des textes (le sens). Comme le disait Eveline Charmeux, « si lire, c'est comprendre, alors apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ».

La pratique d'une « méthode » axée sur le déchiffrage a un côté rassurant aussi bien pour les enseignants que pour les parents, voire même pour les élèves, car la progression est alors très structurée. Mais montrer aux enfants à quoi sert la lecture et le plaisir qu'elle peut engendrer doit déjà faire partie des axes à mener dès l'école maternelle : de nombreuses compétences préparatoires sont nécessaires avant même un apprentissage structuré de la lecture dont, on ne le dira jamais assez, un grand apport quotidien et systématique de vocabulaire et de jeux syntaxiques.

Les enfants étant tous différents, il est nécessaire d'adapter la méthode mise en place pour répondre à leurs besoins et d'utiliser au quotidien du matériel didactique, des exercices, des activités combinant l'approche graphophonologique et une véritable approche par le sens.

C'est dans cette optique que les Editions Gai Savoir ont l'ambitieux projet d'élaborer leur propre manuel dans les mois à venir afin d'offrir aux enseignants et aux enfants une « méthode » novatrice et en adéquation avec les critères retenus pour un **apprentissage efficace de la lecture**.

Michel Roiseux

Sommaire

Préambule	5
Sommaire	7
Introduction	9
Donner du sens aux étiquettes linguistiques	13
Qu'est-ce que lire ?	17
L'apprentissage du code	19
Différentes approches pour apprendre à lire	21
L'approche globale	21
Quelles approches, alors ? Schéma comparatif	22
Les approches mixtes	24
L'approche graphémique (syllabique)	27
Partir du phonème ou du graphème ?	29
Manuels et mises en pratique dans les classes	31
La <i>Méthode Borel-Maisonny</i>	31
<i>La planète des Alphas</i>	36
<i>Lire avec Léo et Léa</i>	38
<i>La Méthode Boscher ou La Journée des Tout Petits</i>	39
<i>Je lis, j'écris</i>	41
D'autres manuels	42
L'album jeunesse pour enseigner la lecture	43
Synthèse des recherches	45
Que retenir ?	45
Quelques pistes didactiques	45
Conclusion	51
Glossaire	53
Annexes	55

La « nouvelle » orthographe

Les rectifications orthographiques proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française n'ont jamais eu de caractère obligatoire au point qu'on a parlé à leur propos plus souvent de « recommandations » que de « rectifications ».

Dans cet ouvrage, nous conserverons donc l'ancienne orthographe afin de ne pas brusquer l'usage.

Cet ouvrage, fruit d'un long travail de recherche de toute une équipe, est régi par la loi sur le droit d'auteur (30/06/1994 - Application 01/01/1998).

Toute copie non autorisée ou tout usage frauduleux sera poursuivi.

IMPRIMÉ EN BELGIQUE - D/2016/5349/07

Tous nos ouvrages sont imprimés sur des papiers composés de fibres naturelles, recyclables et respectueux de l'environnement.



Différentes approches pour apprendre à lire

Dans le langage courant, on emploie aussi bien le mot « méthode » pour un ensemble de principes théoriques (par exemple, la Méthode globale) que pour certains titres de manuels scolaires (la Méthode des Alphas, par exemple). Ces derniers ne se réfèrent d'ailleurs pas toujours à une méthode théorique particulière. En outre, il faut distinguer les principes pédagogiques avancés par les recherches en linguistique et les pratiques diverses qui en découlent sur le terrain. Pour toutes ces raisons, nous souhaitons organiser notre propos le plus précisément possible.

Nous aborderons donc **les trois grandes « approches » communément admises (globale*, mixte* et syllabique*)** en décrivant les grands principes qui les sous-tendent. Nous ciblerons également **certaines variantes** existant à l'intérieur de l'approche mixte. Ces aspects « théoriques » seront, par ailleurs, souvent illustrés par des **applications pratiques sur le terrain**. Ainsi, nous ferons **référence à différents**

manuels qui, pour certains, ont reçu l'appellation de « méthodes » et nous nous intéresserons aussi à diverses expérimentations mises en place dans les classes du cycle 2 de l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles.

A cette fin, nous avons tenu à rencontrer des enseignants dans leur quotidien en assistant à des leçons et en échangeant avec ces derniers au sujet de leurs pratiques, des objectifs visés et des difficultés rencontrées. C'est dans cette relation entre la recherche et les pratiques de terrain que se joue, selon nous, la véritable mission de l'enseignement. Après cette description précise des différentes approches communément reconnues en matière d'apprentissage de la lecture et la présentation d'exemples d'application sur le terrain, nous pourrons synthétiser notre point de vue et proposer quelques pistes didactiques supplémentaires liées aux recherches les plus récentes sur le sujet.

L'approche globale

Origine

Madame C. Rouquié, institutrice maternelle, s'est inspirée des idées psychologiques du Belge Decroly afin d'introduire l'approche globale en France dans les années 1920. Les « nouvelles »

techniques d'apprentissage de la lecture qu'elle rassembla dans un ouvrage intitulé *Méthode Rouquié*¹⁸ furent publiées pour la première fois par les éditions Hachette en 1924.

Fonctionnement

- **Phase 1** : Acquérir la connaissance globale de mots.

Partir d'une situation vécue
= partir des significations et non des signes graphiques.



Mettre cette signification en relation avec un écrit qui l'évoque.



Fixer la forme

(graphie complète car le tout est moins abstrait que l'élément)
= au minimum, plusieurs petites phrases car elles sont moins abstraites que les éléments qui la composent (mots, lettres...).



Le garçon lave la voiture.

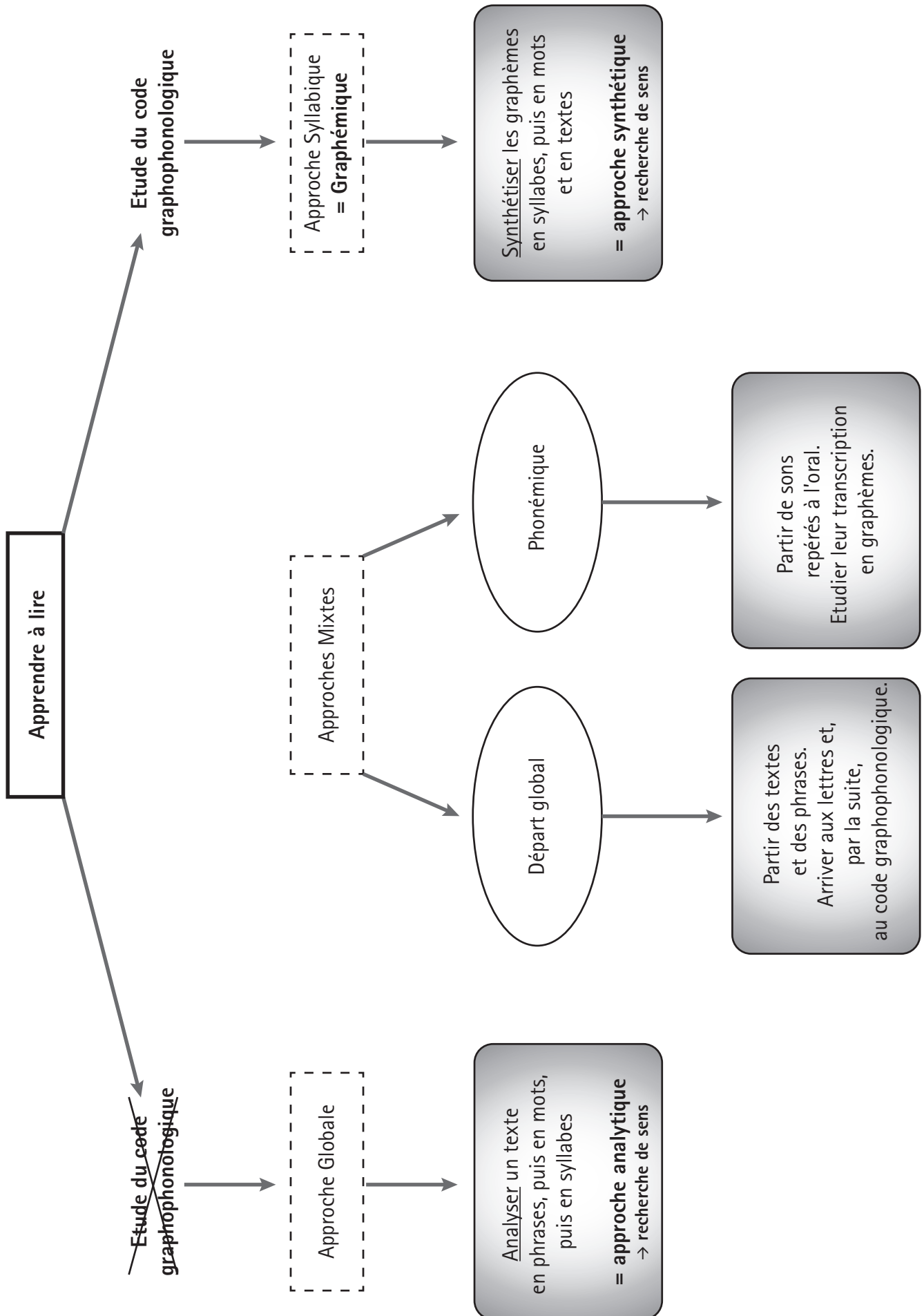
Visualisation de la phrase correspondant au vécu représenté (la phrase dans sa globalité).

Mémorisation de la graphie de la phrase avec une possibilité de se passer de l'oral.

Mémorisation de mots ou groupes de mots entiers.

¹⁸ ROUQUIÉ C., *Méthode Rouquié. Lecture globale*, Paris, Hachette, 1924.

Le schéma comparatif des trois grandes approches



Manuels et mises en pratique dans les classes

Après ce passage en revue des différentes approches communément évoquées en matière d'apprentissage de la lecture, notre objectif est à présent de nous arrêter sur des ouvrages (ou « méthodes », malgré toute la réserve que nous avons observée à l'égard de ce terme) régulièrement utilisés dans les classes du cycle 2.

Nous ne pouvons pas tous les citer mais, pour chacun des manuels retenus, nous tenterons de définir à quelle(s)

approche(s) il se rattache et de quelle manière il peut être utilisé concrètement en classe. Pour cela, comme évoqué précédemment, nous décrirons des pratiques mises en place par différents enseignants sur le terrain. Nous référant à nouveau à diverses publications récentes sur le sujet (Schneuwly, Chartrand, Dehaene, Meirieu, Bentolila...), nous essayerons, ensuite, de partager le plus clairement possible notre analyse éclairée de chacun de ces ouvrages.

La Méthode Borel-Maisonnny

Présentation

Borel-Maisonnny, phonéticienne et grammairienne de formation, est une des fondatrices de l'orthophonie en France. Si ce que l'on nomme généralement la *Méthode Borel-Maisonnny* date des années 50, les techniques mises au point par cette linguiste sont encore « largement intégrées dans les réflexes professionnels de bon nombre d'orthophonistes »⁴⁴, notamment dans l'accompagnement des enfants sourds⁴⁵. Il s'agit d'un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l'entrée dans le langage mais qu'il faut différencier de la Langue des Signes Française (LSF). C'est parce que Suzanne Borel-Maisonnny s'est d'abord intéressée aux troubles et difficultés du langage qu'elle souhaitait « bâtir pour chaque enfant une progression adaptée à ses possibilités et besoins » (Borel, 1969).

On voit dès lors en quoi des dispositifs visant de tels objectifs peuvent répondre à nos besoins actuels en matière d'apprentissage de la lecture.

Chaque geste imaginé correspond à un son (non à une graphie) et peut être considéré comme un moyen mnémotechnique utile à la prononciation de ce son et/ou à sa transcription graphique.

Exemple : Le son [o], qui peut s'écrire de différentes façons (*au, eau, os, ot, aut, aud, aux, ault, eaux*) est représenté par le pouce et l'index formant un cercle. Ce geste rappelle la forme de la bouche lorsqu'on prononce ce son mais aussi l'un de ses graphèmes : o.

Mise en pratique

• Les gestes

Pour rédiger la légende de chacun de ces gestes, nous nous sommes inspirés de nombreuses sources faisant allusion à la *Méthode Borel-Maisonnny*. Cependant, à plusieurs reprises nous avons apporté certaines modifications afin de rendre cette légende conforme à l'API et aux distinctions phonologiques reconnues scientifiquement.

Tous les remerciements de l'éditeur à Marius pour son grand professionnalisme lors du shooting photo.



⁴⁴ MANTEAU E., *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, Paris, Ortho-Edition, 2004.

⁴⁵ Manteau emploie le vocable *sourd* dans l'acceptation de la différence qu'il suppose, en parallèle à *entendant*, plutôt que les expressions *déficient auditif* ou *handicapé auditif* qui, en insistant sur le déficit de la personne, ne sont pas plus respectueuses.