

CONCEPTION DE LA LECTURE

La conception de la lecture à la base du matériel se fonde sur les recherches les plus récentes sur l'apprentissage de l'écrit. Comme des dernières sont relativement peu connues dans le milieu de l'éducation, la première partie les présente succinctement et révèle comment elles se transposent dans les différents éléments du matériel didactique. On retrouvera également des références pour qui désirerait pousser plus loin ses lectures sur l'acquisition de l'écrit.

HISTORIQUE

La recherche sur la lecture est étroitement liée à la psychologie cognitive, une branche de la psychologie qui explore les mécanismes de la pensée. Au milieu du siècle dernier, Piaget, pionnier de l'étude de la pensée, a pu établir que celle-ci se développait par l'action sur des problèmes posés par l'interaction avec l'environnement : la pensée se construit en tentant de résoudre des problèmes. Apprendre ne se limite pas à assembler des éléments présentés par un apport externe, apprendre demande que la personne agisse sur ces éléments et « reconstruise » la connaissance plutôt que de la répéter. On a appelé cette approche « constructiviste ».

Pour la psychologie cognitive, la lecture est vue comme un « objet » abstrait et on cherche à savoir comment la pensée peut appréhender cet objet abstrait. Les premières recherches sur la lecture qui portaient sur la compréhension de textes montraient comment on construit sa compétence en lecture en tentant de résoudre les problèmes posés par l'agencement des idées dans un texte. Elles laissaient toutefois dans l'ombre la façon dont on construit la lecture à la base, lorsqu'il faut identifier les mots.

En effet, tout en ayant une dimension observable (les signes écrits que l'on voit et la prononciation des mots lus que l'on entend), lire est essentiellement une activité intellectuelle. C'est par un processus intellectuel que le lecteur associe les signes écrits qu'il voit avec les sons de la langue orale pour en arriver à comprendre le message. Depuis une quarantaine d'années, de nombreuses recherches se sont penchées sur les mécanismes qui rendent cette opération possible. Cette période a connu deux grandes phases qui ont chacune eu des implications pour l'enseignement de la lecture dans les écoles.

LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION

Dans un premier temps, dans les années 1970-1980, les recherches se concentrent sur les processus de compréhension de la lecture chez le lecteur compétent. On constate que celui-ci traite des unités plus larges que le mot, soit la phrase dans son ensemble, le paragraphe, le texte et même le contexte de communication dans lequel le texte se situe. La compréhension requiert la capacité d'établir des liens entre tous ces éléments, mais aussi avec les connaissances du lecteur sur le sujet. Ces dernières sont nommées « connaissances sur le monde » parce qu'elles varient en fonction de chacun des lecteurs. Les connaissances sur le monde ne découlent pas de la lecture du texte ciblé, elles en facilitent plutôt la compréhension. Par contre, la lecture d'un grand nombre de textes favorisera le développement des connaissances sur le monde chez le lecteur habile.

On dit des processus de compréhension qu'ils sont des « processus de haut niveau », par opposition aux « processus bas niveau » qui concernent la reconnaissance des mots. La conception de la lecture qui découle de ces recherches sur le lecteur habile se présente dans la formule « *Lire c'est comprendre* ». On découvre aussi qu'il est possible et nécessaire d'enseigner ces processus de compréhension et qu'on peut ainsi améliorer la compétence des lecteurs bien après les premières années d'école.

Au Québec, Jocelyne Giasson fait connaître cette conception, et plus particulièrement les différents processus à la base de la compréhension des textes. Une connaissance qui donne un éclairage important sur les efforts des apprentis lecteurs et qui dément la croyance selon laquelle il serait suffisant de décoder un mot ou une phrase syllabe après syllabe pour être capable de lire. On élabore donc des méthodes de lecture appelées « stratégiques », où les élèves apprennent à utiliser les processus pour mieux comprendre les textes. C'est également cette approche de la lecture qui inspire les programmes de français du Québec depuis la fin des années 1970 (programmes de 1979-1980 et programmes de 1995-1996).

Cependant, dans la foulée de cet engouement pour la compréhension, on met de côté, parfois de façon assez radicale, l'importance des apprentissages de base. C'est ce qu'ont mis en lumière les recherches de la deuxième phase de la psychologie cognitive.

LES PROCESSUS DE BASE

Dès les années 1980, les intérêts de recherche se transfèrent du lecteur compétent au lecteur débutant. Des études développementales démontrent que ce dernier ne met pas en œuvre les mêmes processus que le lecteur compétent. On établit que les processus de bas niveau qui sont développés dans les débuts de l'apprentissage de la lecture sont préalables à la compréhension et à l'efficacité des processus de haut niveau, car ce sont eux qui font défaut chez les lecteurs en difficulté. Ces processus de base sont : la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la maîtrise du principe alphabétique. On peut y ajouter le traitement orthographique des mots qui nécessite également un apprentissage systématique. Les recherches mettent également en évidence que de nombreux apprentissages se déroulent avant l'enseignement formel de l'écrit, dans la phase du développement de l'enfant que l'on appelle maintenant « éveil à l'écrit ».

On peut citer Keith Stanovich (Stanovich, 1986, 1999) comme un des chercheurs les plus influents en ce qui concerne les bases de l'apprentissage de la lecture et les lecteurs en difficulté. Pour ce qui est d'une approche développementale, Linea Ehri (Ehri 1984, 2001) a, la première, proposé des étapes du développement de la lecture chez l'enfant. Dans le milieu québécois de l'éducation, à l'époque, ces nouvelles données circulent peu, Régine Pierre (Pierre, 1991, 1992) ayant été à peu près la seule à les faire connaître dans différentes revues spécialisées. Conséquemment, elles n'ont pas eu d'influence sur l'élaboration des programmes d'études et le développement de matériel d'apprentissage qui en découle.

Deux corpus de recherches semblent donc s'opposer, ce qui donne lieu dans plusieurs pays à une certaine « guerre de la lecture », où les adeptes de l'une ou l'autre de ces lignes de pensée se réclament chacun de recherches sérieuses et tentent d'influencer les décideurs et concepteurs de programmes d'étude.

UNE APPROCHE ÉQUILBRÉE

Pour faire le point et tenter de calmer un débat quelque peu enflammé, le gouvernement américain commande un rapport sur l'état des recherches sur l'apprentissage de l'écrit, tant sur les théories que sur la pratique. La docteure en psychologie cognitive Marilyn Adams* produit la

partie de ce rapport qui traite de la conscience phonologique. Son travail, *Beginning to Read*, est publié aux États-Unis en 1990 et deviendra la base de ce qui a été appelé par la suite une « approche équilibrée ».

Un autre rapport américain, faisant également état d'une quantité considérable de recherches et de pratiques auprès de jeunes enfants, est publié en 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children** vient également nourrir la réflexion de cette approche équilibrée.

Au tournant des années 2000, des instruments de recherche très perfectionnés, comme l'imagerie par résonance magnétique, permettent aux neurosciences de confirmer les recherches en psychologie cognitive sur le développement de la lecture (Dehaeme, 2006). On constate, d'une part, que tous les lecteurs utilisent la même région du cerveau pour lire et, d'autre part, que le cerveau des lecteurs débutants ne fonctionne pas comme celui des lecteurs habiles. Apprendre à lire consiste donc à « nourrir » cette structure du cerveau qui pourra par la suite traiter les signaux visuels de l'écrit pour les transformer en sons et en sens, et cela de façon automatique et donc inconsciente. Pour y arriver, l'apprenti lecteur doit reconnaître les différents éléments visuels et comprendre leur relation avec les sons pour produire les mots de la langue qu'il connaît à l'oral. On doit donc attirer son attention consciente sur les processus de base, qui seront par la suite automatisés et deviendront inconscients. Lorsque les processus de traitement des mots sont automatisés, l'attention consciente du lecteur peut alors se porter sur la compréhension d'unités plus larges du texte et sur le sens du message.

Pour terminer cette rapide revue des théories sur l'apprentissage de la lecture, il est intéressant de noter la sortie au Canada, en décembre 2009, d'un document synthèse qui arrive aux mêmes conclusions quant à la nécessité d'une approche équilibrée. Il s'agit de la trousse *Pour un apprentissage efficace de la lecture et de l'écriture*, produite par un collectif de chercheurs auquel participent des Québécois (Line Laplante et Monique Brodeur de l'UQAM ainsi qu'Alain Desrochers de l'Université d'Ottawa). On y apprend d'ailleurs que des expérimentations de méthodes basées sur ces approches sont en cours dans des écoles primaires du Québec.

Une approche équilibrée de l'apprentissage de l'écrit se décrit comme suit : pour apprendre à lire et à écrire, deux composantes sont essentielles et doivent être traitées de façon approfondie et en interrelation. Ces composantes sont :

- **Vivre une variété d'expériences signifiantes en relation avec l'écrit.**
- **Comprendre et maîtriser le code de la langue.**

C'est l'approche équilibrée qui a été mise en pratique dans le matériel *Réal de Montréal*.

VIVRE UNE VARIÉTÉ D'EXPÉRIENCES SIGNIFIANTES EN RELATION AVEC L'ÉCRIT

Pour devenir un lecteur, la personne doit être engagée dès le départ dans des activités de recherche de sens où elle peut mettre en relation sa propre expérience avec ce qui lui est présenté. Elle doit être en mesure de percevoir l'utilité et la pertinence de l'apprentissage qui lui est proposé. Dit autrement : le lecteur débutant doit, dès le départ, construire et utiliser les processus de haut niveau responsables de la compréhension de textes. Précisons qu'il n'est pas nécessaire que le texte soit lu par le lecteur débutant pour que cette composante de l'apprentissage se développe. Les expériences sont signifiantes même si c'est une autre personne, un lecteur compétent, qui fait une lecture orale du texte.

En vivant ces expériences, l'apprenti lecteur développe la dimension culturelle de son rapport à l'écrit, soit son identité de lecteur, ainsi que la dimension fonctionnelle de son rapport à l'écrit, soit la conscience de l'utilité de l'écrit et de ses usages pour comprendre et agir dans son environnement. L'élève développe aussi ses connaissances sur le monde en interagissant avec différents sujets abordés dans les textes. Et, finalement, il développe la curiosité et l'esprit de recherche de sens qui sont essentiels à la compréhension de l'écrit.

La première partie du matériel didactique *Réal de Montréal*, soit le *Recueil de textes et situations d'apprentissage*, comprend des textes qui permettront ces expériences variées et signifiantes avec l'écrit.

La composante de la lecture qui mise sur la compréhension est très bien développée dans le programme de la Formation de base commune. En effet, c'est cette composante de la lecture basée sur les recherches correspondantes qui a le plus influencé les concepteurs des programmes et elle connue des enseignants. Les liens entre le programme et l'utilisation du *Recueil* sont expliqués plus en détail dans la deuxième partie de ce guide.

APPRENDRE LES BASES DE LA LANGUE ÉCRITE

Pour lire de façon autonome, il est indispensable d'avoir automatisé les processus de reconnaissance de mots, ce qui permet d'utiliser son attention consciente pour comprendre le message. La maîtrise des processus demande que le lecteur débutant porte son attention sur les composantes linguistiques non signifiantes des textes pour reconstruire la signification de chaque mot par « décodage ». C'est la maîtrise des processus de bas niveau.

L'écrit est basé sur un code arbitraire qui doit être appris pour que le lecteur puisse l'utiliser pour communiquer. Nous allons nous attarder ici plus en détail sur cette composante d'une approche équilibrée de l'apprentissage de l'écrit, d'une part parce qu'elle est moins connue par la population enseignante, et d'autre part parce qu'elle est moins élaborée dans le programme de formation.

Les données de la recherche convergent sur l'idée que l'apprentissage du code nécessite un enseignement *systématique* et *explicite*. Bien qu'une bonne partie des élèves soit capable d'apprendre à lire dans une approche peu systématique, comme on le voit dans les écoles primaires, ce n'est pas le cas des élèves adultes.

QU'ENTEND-ON PAR UNE APPROCHE SYSTÉMATIQUE?

Il s'agit de faire l'inventaire de tous les éléments à apprendre et de les présenter dans l'ordre le plus favorable à l'apprentissage. Ce travail a déjà été fait et il se trouve dans l'*Échelle de progression des savoirs en français écrit*. Grâce au modèle « développemental » établi par des chercheurs comme Ehri, Adams ou Snow, les apprentissages ont pu être regroupés en trois niveaux : 1. conscience phonologique et apprentissage des lettres; 2. principe alphabétique; 3. traitement orthographique.

QU'ENTEND-ON PAR UNE APPROCHE EXPLICITE?

La langue orale s'apprend de manière informelle, en communiquant. La langue écrite, par contre, doit faire l'objet d'une démarche consciente, c'est-à-dire que l'apprenti lecteur doit traiter consciemment chaque nouvel élément d'apprentissage pour l'intégrer dans sa capacité à lire et

il doit, par la suite, l'utiliser consciemment. Chaque élément doit donc faire l'objet d'une série d'activités d'apprentissage.

LES ÉTAPES DE LA CONSTRUCTION DU CODE ÉCRIT

CONNAISSANCE DES LETTRES

Dans une société où l'écrit est omniprésent, tant l'enfant d'âge préscolaire que l'adulte analphabète a conscience de ce fait. Cette prise de conscience procède à partir de différentes caractéristiques de l'écrit qui peuvent être expérimentées par le non lecteur selon ses expériences avec l'écrit.

- linéarité de l'écrit / différence avec l'image
- caractères (lettres) plus ou moins réguliers
- direction de l'acte de lire ou d'écrire : de gauche à droite en français
- sens et permanence du message transmis

Une fois consciente de l'écrit, la personne développe la *connaissance des lettres*, c'est-à-dire la connaissance du **nom** de la lettre, de sa **forme** (majuscule, minuscule, script, cursive) ainsi que du **son** qui y est associé. Cette connaissance peut se développer en dehors d'un enseignement systématique, mais de façon partielle seulement. Car l'association entre le nom et le son de la lettre a généralement besoin d'être renforcée au début de l'apprentissage de l'écrit.

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

La *conscience phonologique* consiste à saisir les unités de base du langage oral et à agir sur elles. Ce sujet a fait l'objet d'un grand nombre de recherches depuis 20 ans et on s'entend aujourd'hui pour dire que la conscience phonologique est un *préalable à l'apprentissage de l'écrit*. Inversement, les difficultés de lecture et les troubles d'apprentissage reliés à la lecture, comme la dyslexie, révèlent un manque de conscience phonologique. Malheureusement, cet aspect a été négligé dans les méthodes d'apprentissage de l'écrit que l'on connaît actuellement. Du côté de la formation des adultes, on l'a délibérément écarté, assumant que la clientèle adulte n'avait pas de « temps à perdre » avec cette gymnastique de sons. On a voulu « gagner du temps » en passant rapidement sur l'apprentissage des lettres, sans s'assurer que les élèves maîtrisent la phonologie. Nous insistons ici sur la nécessité pour les apprentis lecteurs de maîtriser cette dimension avant de progresser dans l'apprentissage de l'écrit.

La conscience phonologique se développe par la prise de conscience des unités qui composent la langue orale, en commençant par les plus grandes vers les plus petites. Voici donc l'ordre de progression de la conscience phonologique : la syllabe, la rime et le phonème.

- La syllabe. On obtient une syllabe en décomposant un mot en unités qui se prononcent d'une seule émission de voix. La syllabe étant une partie du mot, elle n'a pas de sens comme tel mais elle on la perçoit directement sans extrapolation. Dans le mot « bateau », on entend [ba] et [to], sans avoir à faire de transformation ou d'interprétation. Le travail sur les syllabes est une introduction à la langue écrite dans la mesure où il amène à se poser des questions sur la structure de la langue, au-delà du message qu'elle véhicule. Précisons qu'une syllabe doit contenir au moins une voyelle.
- La rime. La rime est une partie de la syllabe : la voyelle et la ou les consonnes qui la suivent, s'il y en a. Par exemple, « al » est la rime de la première syllabe de « balbutier » comme de « album ». Lorsqu'on fait travailler les élèves avec des mots qui riment, on

s'attache seulement à la dernière syllabe du mot. Si la dernière syllabe de deux mots possède la même rime, on dit que les mots « riment » l'un avec l'autre. Ainsi « ami » rime avec « radis »; « groseille » rime avec « soleil ». Le travail avec la rime peut être plus difficile que le travail avec les syllabes complètes puisqu'il faut « extraire » de la syllabe une partie qui constitue la rime.

- Le phonème : L'aboutissement de la conscience phonologique, ce qui fait qu'elle est si importante dans l'apprentissage de l'écrit, c'est la conscience du phonème, appelée aussi *conscience phonémique*. Le phonème est défini comme la plus petite unité sonore qui permet de distinguer entre deux unités de sens. Par exemple « vin » et « fin » se différencient l'un de l'autre par un seul phonème (en l'occurrence, la consonne du début). C'est la même chose pour « roue » et « fou ».

La difficulté dans la manipulation des phonèmes, c'est que, pour nombre d'entre eux, on ne peut pas les entendre de façon isolée. Pour isoler un phonème dans un mot, on doit procéder à une déduction. Dans le mot « bateau », le [b] et le [a] sont fondus dans la syllabe [ba]. Le lecteur doit donc saisir logiquement le son du [b] qui n'en est pas un et qu'on traduit à peu près par [be]. Cette étape de manipulation des phonèmes est essentielle pour l'apprentissage de l'écrit parce que les lettres de l'alphabet traduisent des phonèmes et non des syllabes.

Les exercices de conscience phonologique amènent le lecteur débutant à identifier un phonème dans un mot en repérant les mots qui contiennent ou non ce phonème. Pour vraiment posséder la conscience des phonèmes, il faut pouvoir les manipuler : retirer, ajouter, changer un phonème pour former un nouveau mot.

La particularité de l'écriture alphabétique est de mettre en correspondance les signes écrits (graphèmes) avec des phonèmes. Un minimum de conscience phonologique est donc préalable à l'apprentissage des correspondances phonème – graphème, mais elle se développe aussi, progressivement, au fur et à mesure de cet apprentissage. Même chez des adultes analphabètes, on peut constater un certain développement de la conscience phonologique. *Par contre, de nombreux adultes faibles lecteurs rencontrent encore de grandes difficultés avec la conscience phonologique.*

Il est possible que certains élèves aient besoin d'un enseignement plus poussé de la conscience phonologique avant de débiter l'apprentissage de la lecture. Cela peut être le cas de lecteurs en difficulté mais également des personnes d'autres langues maternelles. Il faut tenir compte de cette dimension avant d'aborder l'apprentissage avec les cahiers *Réal de Montréal*. Pour ce faire, un matériel de conscience phonologique spécifique a été développé conjointement et en lien avec le matériel *Réal de Montréal*. Ce matériel permet de travailler la conscience des phonèmes à l'oral.

Dans les cahiers d'activités d'apprentissage de *Réal de Montréal*, chaque leçon est organisée autour d'une correspondance phonème – graphème (CPG) et permet de consolider autant la connaissance des lettres que la conscience phonologique. Tous les exercices sont conçus pour arriver à la maîtrise de cette CPG et l'intégration de celle-ci dans la compétence en lecture de phrases et de textes. La leçon commence par la reconnaissance visuelle de la ou des lettres qui composent le graphème et d'une pratique de calligraphie, en majuscule et en minuscule. Suivent des activités qui visent à faire reconnaître à l'oral le phonème de cette CPG ou à le distinguer d'un autre phonème proche, s'il y a lieu. Ces exercices se font à l'aide d'illustrations qui représentent les mots, puisqu'on veut faire appel à la capacité d'extraire un phonème dans le discours oral.

PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

Dans la littérature, on place au cœur de l'apprentissage de la lecture la *compréhension du principe alphabétique*. En fait, pour apprendre le code de la langue écrite, il faut maîtriser le principe des relations entre les lettres ou groupes de lettres et les unités abstraites que sont les phonèmes. Selon José Morais (Morais, 1998), « la difficulté première de l'apprentissage de la lecture dans le système alphabétique vient de la nécessité de comprendre que les caractères alphabétiques correspondent non pas à des sons mais à des unités abstraites "cachées" dans notre système mental. ». C'est pourquoi la conscience phonologique est fondamentale pour apprendre à lire.

Lorsqu'on parle de comprendre le principe alphabétique, on implique qu'on doit en comprendre l'utilisation pour identifier les mots écrits. Ainsi, l'apprenti lecteur peut connaître les phonèmes associés à chacun des graphèmes d'un mot sans pour autant être capable de lire ce mot. À ce stade, il possède la connaissance, *mais il ne l'utilise pas pour lire*. Il doit apprendre à manipuler les règles et les régularités des combinaisons entre les signes oraux (phonèmes) et les signes écrits (graphèmes) dans un contexte de lecture : un mot se présente comme une séquence de graphèmes qui correspond à une séquence de phonèmes qui, dans l'oral, sont fusionnés dans une chaîne continue.

Reprenons chacun de ces termes. Comprendre les règles de la combinatoire (arrangement d'éléments selon un certain nombre de combinaisons) signifie que, en plus de connaître la correspondance entre un graphème et un phonème, il faut pouvoir traiter des séquences de graphèmes que sont les mots.

Prenons en exemple le mot « mal ». Pour le lire, l'élève doit connaître :

- les trois graphèmes qui constituent le mot : « m », « a » et « l » ;
- les phonèmes qui correspondent à chaque graphème : [m], [a] et [l] ;
- fusionner les trois phonèmes dans une séquence sonore continue [mal].

Pour travailler la compréhension du principe alphabétique, on commence l'apprentissage par de graphèmes simples qui s'écrivent avec une seule lettre. Les exercices permettent aux élèves de connaître les phonèmes associés à chacun de ces graphèmes. Quel est alors l'élément manquant pour assurer la lecture du mot « mal » à partir de ces connaissances ? Pour prononcer un mot, il faut traiter la séquence de graphèmes comme un tout plutôt que comme une succession d'éléments. « m » + « a » + « l » = « mal » = [mal]. L'élément crucial s'appelle la **fusion** des phonèmes. Fusionner des phonèmes consiste à les prononcer en continuité plutôt que séparément. Par exemple dans la syllabe « ma » on n'entend pas de façon séparée les phonèmes [m] et [a], on les entend d'une seule émission de voix. De même, dans le mot « mal », les trois phonèmes sont fusionnés dans une seule émission de voix. Les connaissances sur la syllabe, développées plus tôt dans le processus d'apprentissage, sont très utiles à cette étape.

Comprendre et utiliser le principe alphabétique implique donc, à la fois, l'analyse du mot en graphèmes et sa synthèse à l'oral à partir de la fusion des phonèmes. Dans un premier temps, l'analyse du mot écrit permet d'identifier les graphèmes qui le composent. Dans la conscience du lecteur, chaque graphème doit correspondre à un phonème. Dans un deuxième temps, la fusion des phonèmes permet une synthèse de la séquence orale qui correspond au mot. Chez le lecteur habile, toutes ces opérations se font de façon simultanée et inconsciente. Pour le lecteur débutant, toutefois, il faut rendre consciente les opérations d'analyse de mots et de fusion. Au début, ces opérations doivent être pratiquées de façon séquentielle afin qu'elle

puissent, par la suite, être utilisées de façon automatisée. On insiste donc pour que les débutants produisent les mots à l'oral de façon séquentielle et on commence avec des mots courts, des graphèmes et des syllabes simples.

Dans le matériel *Réal de Montréal*, le premier cahier sert à établir les bases du principe alphabétique. Il ne contient donc que les voyelles simples et les cinq consonnes les plus fréquentes en français. Ce cahier est plus court que les autres, mais on doit y consacrer tout le temps nécessaire pour que les élèves maîtrisent le principe alphabétique.

Le fait de commencer de façon très progressive peut amener les élèves à apprendre « par cœur » les syllabes et les mots des premières leçons. On a alors l'impression qu'ils apprennent bien, puis arrive un moment où ils sont « bloqués ». C'est que si on n'a pas pris le soin de faire faire systématiquement les exercices de fusion à chaque leçon, ces élèves n'ont tout simplement pas appris à lire. Il s'agit alors de revenir à la base avec des exercices de fusion. Par contre, si les débutants rencontrent trop de difficulté avec la fusion, il faut revenir à des pratiques de phonologie, car il y a fort à parier que c'est la source du problème.

IDENTIFIER LE MOT

La maîtrise du principe alphabétique permet de transformer un mot écrit en séquence sonore. Le mot est-il identifié pour autant? Pas nécessairement. Pensons à un lecteur francophone qui lit un texte en espagnol sans connaître la langue. Il peut prononcer les mots sans en saisir le sens. Le principe alphabétique sert à identifier les mots et c'est ce que le lecteur débutant doit découvrir. Il doit constater que lorsqu'il oralise un mot écrit, il se trouve à prononcer un mot qu'il connaît.

La suite de l'identification du mot « mal », présentée à la page précédente, se formule ainsi :

- Associer cette chaîne sonore [mal] au sens du mot « mal ».

Il est important de considérer que, si le mot est inconnu pour le lecteur débutant, l'identification du mot ne peut être complétée. Lorsqu'on enseigne à des lecteurs qui ont un vocabulaire restreint à l'oral, il faut donc choisir soigneusement les mots à utiliser à cette étape cruciale. Chaque étape du décodage doit être effectuée par le lecteur débutant. Après un certain nombre de répétitions, les étapes deviennent automatisées. Il importe toutefois d'accorder le temps nécessaire au décodage linéaire, syllabe par syllabe. Lorsque le lecteur débutant a compris le principe alphabétique et qu'il en a intégré la démarche, son apprentissage des nouvelles correspondances phonème – graphème sera plus rapide. Après le premier cahier, les élèves pourront assimiler plus rapidement les nouvelles CPG. L'échelon 1 de l'Échelle de progression des savoirs en français écrit vise justement la maîtrise du principe alphabétique. Quatre cahiers d'apprentissages sont nécessaires pour maîtriser la plupart des CPG.

Pour l'ensemble du premier échelon de l'Échelle de progression, on compte les correspondances graphémiques de 32 des 36 phonèmes de la langue orale. À cette étape, les CPG apprises ne comprennent qu'un seul graphème par phonème et un seul phonème par graphème. Par exemple le phonème [o] sera associé seulement au graphème « o ». La maîtrise d'une CPG se fait par une série d'exercices progressifs et se termine par une pratique de lecture réelle, c'est-à-dire d'un texte complet. Pour offrir une réelle pratique des correspondances apprises, ces textes sont construits pour ne contenir que des mots contenant les CPG déjà apprises, en plus de mettre en évidence celle qui est à l'étude.

L'élève maîtrise alors l'essentiel du principe alphabétique et peut « briser le code » de la langue. Il aura l'occasion d'utiliser ses connaissances pour lire des textes construits pour être décodés à partir de ces connaissances. Il prend ainsi progressivement le pouvoir sur la lecture et développe son sentiment de compétence.

Décodage et reconnaissance automatique des mots

Décoder les mots pour les identifier est une étape essentielle du processus d'apprentissage de la lecture et cela tend à prendre de moins en moins d'importance lorsque le lecteur devient plus habile. Il faut comprendre que le fait d'identifier plusieurs fois des mots permet le développement du *lexique orthographique mental* au moyen duquel le lecteur compétent reconnaîtra les mots automatiquement. La reconnaissance automatique d'un mot connu se fait en quelques millièmes de seconde.

Comment fonctionne cette reconnaissance automatique? Il semble que ce ne sont pas les mots complets qui sont mémorisés mais des syllabes et des associations de syllabes les plus fréquentes dans une langue donnée. Lorsqu'une syllabe est connue, par exemple « tion », sa prononciation est enregistrée en même temps que sa configuration. Ainsi « tion » se lira automatiquement comme « cion » dans « action », « perception », « population ». Cette connaissance des syllabes ou associations de syllabes permet en retour de décoder des mots nouveaux.

Le lexique orthographique se construit au cours de la lecture, lorsque les mots sont décodés puis reviennent et sont reconnus. Il se construit également lors d'activités d'écriture alors qu'il faut transcrire un mot en signes graphiques. C'est comme si notre cerveau procède au classement des régularités orthographique de la langue écrite.

TRAITEMENT ORTHOGRAPHIQUE

La compréhension du principe alphabétique est une étape où l'apprenti lecteur met en relation les signes écrits et la prononciation des mots. Le lecteur débutant établit des liens entre la langue orale qu'il connaît et la langue écrite qu'il apprend. Le lecteur habile procédera principalement par reconnaissance automatique, ce qui implique qu'il a accès à une banque bien organisées de données sur la façon dont les mots sont écrits. Ces connaissances sont l'objet de la deuxième étape de l'apprentissage de la lecture, celle du *traitement orthographique*. Cette étape est plus de nature visuelle que phonologique puisqu'elle implique l'apprentissage des différentes façons d'écrire les phonèmes déjà connus et la façon unique dont un mot donné s'écrit. L'échelon deux de l'Échelle de progression des savoirs en français écrit traite du traitement orthographique des mots en lecture.

Quand nous parlons de traitement orthographique, nous voulons dire que la *reconnaissance automatique des mots* n'est pas la même chose que la *reconnaissance logographique* (mots reconnus de façon globale comme une image). Selon une certaine conception de la lecture, l'apprentissage consisterait à apprendre les mots visuellement, « par cœur », pour les reconnaître ensuite comme on le fait pour les objets dans la vie courante. Mais les recherches récentes en neurologie nous obligent à rejeter cette conception, parce qu'on a découvert que la zone du cerveau qui assure la reconnaissance des mots est située dans la région responsable du langage, dans l'hémisphère gauche. L'écrit est traité comme du « langage visuel », ou langage codé visuellement. Les graphèmes sont traités comme des codes abstraits rattachés aux éléments abstraits du langage oral (phonèmes) et non pas comme des images. C'est

pourquoi il est nécessaire de passer par le principe alphabétique et l'apprentissage des CPG pour apprendre à lire.

On a cru, selon l'approche logographique de la lecture, que l'orthographe du français est si irrégulière qu'il n'est pas utile, ni même possible, de la maîtriser par le traitement des correspondances phonème – graphème. Or des recherches ont démontré que l'apprentissage de la lecture qui se base sur les CPG augmentait la connaissance de l'orthographe, non seulement pour les mots réguliers mais également pour les mots irréguliers (comme « femme »). L'apprentissage du principe alphabétique constitue donc la base du traitement orthographique de la langue écrite.

Quatre cahiers du matériel didactique *Réal de Montréal* sont consacrés à l'apprentissage plus spécifique du traitement orthographique de la langue écrite, qui se construit aussi à partir des CPG. Il s'agit d'apprendre les cas où différents graphèmes correspondent à un seul phonème (toutes les façons d'écrire [o]) et, inversement, les cas où un graphème se traduit par différents phonèmes (le « s » entre deux voyelles). Les leçons des cahiers qui correspondent au niveau 2 de l'Échelle de progression sont élaborées autour d'une CPG pour laquelle on étudie tous les graphèmes associés à la transcription d'un phonème. Les exercices d'écriture y sont aussi importants que pour les cahiers de l'échelon 1. Ainsi, l'accent est mis sur le développement du lexique mental qui permettra la reconnaissance automatique d'un grand nombre de mots, autant réguliers qu'irréguliers

La reconnaissance automatique des mots se fait rapidement, de façon visuelle, et ne nécessite pas la production orale des syllabes. Par contre, dès que la reconnaissance visuelle du mot se fait, le cerveau du lecteur habile associe le mot reconnu à sa prononciation, ce qui permet la lecture à haute voix assez rapide. Le lecteur habile ne prononce donc pas les mots syllabe par syllabe, mais il reconnaît le mot dans son ensemble et produit son équivalent sonore par une association automatique.

FLUIDITÉ ET COMPRÉHENSION DE LA PHRASE

Le lecteur débutant doit décoder chaque syllabe d'un mot pour pouvoir l'identifier. Cette activité demande une grande capacité d'attention dirigée vers les éléments de base de l'écrit. Lorsque le mot est identifié de cette façon, le lecteur ne dispose pas d'une grande capacité d'attention pour construire le sens d'une phrase. C'est pourquoi il est nécessaire de faire plusieurs lectures d'une phrase pour la déchiffrer. D'une lecture à l'autre, les mots deviennent plus familiers et peuvent être reconnus sans avoir à être décodés. Dans un premier temps, la lecture de phrases et de textes constitue donc un exercice d'apprentissage des mots.

Lorsque le débutant lecteur a lu les textes des premiers cahiers, il a ainsi développé un bagage de mots qu'il reconnaît automatiquement. Même s'il est difficile d'affirmer que tous ces mots sont dans le lexique mental des élèves, le lexique de l'échelon 1 contient 1208 mots qui ont été lus plusieurs fois et souvent écrits. Les textes et exercices correspondant à l'échelon 2 amènent la lecture quelques milliers d'autres mots. Le fait de reconnaître automatiquement un nombre croissant de mots facilite la lecture et fait en sorte que l'attention consciente du lecteur peut se consacrer à la compréhension de l'idée transmise par la phrase.

La vitesse de lecture a été démontrée comme un élément important qui joue sur la compréhension des phrases et des textes. La fluidité se développe par la lecture répétée des textes. Elle consiste en une lecture rapide où 90% de mots sont reconnus automatiquement et une intonation correcte qui tient compte des indices de ponctuation et de syntaxe.