



## Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

**Stanislas Dehaene,**

**Professeur au Collège de France**

**Réflexions sur l'enseignement de la  
lecture : Quel programme pour le  
premier cycle ?**

# Réflexions sur l'enseignement de la lecture :

## Quel programme pour le premier cycle ?

Stanislas Dehaene, Septembre 2014

Dans le cadre de la refondation de l'école, le Conseil supérieur des programmes de l'Education Nationale m'a récemment demandé une contribution écrite comprenant des recommandations relatives à l'enseignement de la lecture.

Chercheur en sciences cognitives, j'ai préféré mettre brièvement par écrit, de façon nécessairement simplifiée, ce qui me paraît être le consensus international sur l'acquisition de la lecture et l'optimisation de son enseignement. Il s'agit ici d'une synthèse personnelle, mais fortement étayée par la littérature scientifique. Je crains, ce faisant, de ne faire que répéter ce que beaucoup d'enseignants savent déjà, et que l'Observatoire National de la Lecture a largement diffusé depuis quinze ans – mais peut-être est-il utile d'y revenir une fois encore.

### Maternelle : La préparation à la lecture

La recherche montre que, dès la maternelle, trois variables prédisent la facilité avec laquelle l'enfant va apprendre à lire :

- Les compétences phonologiques de l'enfant
- Le vocabulaire oral de l'enfant
- La présence des livres dans son environnement, et leur valorisation

L'école maternelle doit donc viser à enrichir l'enfant dans ces trois domaines. A ce stade, on ne saurait parler de « programme », mais seulement de jeux et d'activités choisis pour leur valeur pédagogique :

- Phonologie : Jeux de mots, marquage du nombre de syllabes des mots avec un instrument de musique, jeux de rime, ressemblances phonologiques, approximations (« mots tordus ») et distinctions entre les mots, repérage du premier son, etc.
- Vocabulaire : Imagiers, lectures orales, logiciels, puzzles et jeux exposant l'enfant à un vocabulaire enrichi et exigeant (rappelons qu'à cet âge, n'importe quel enfant apprend **10 à 20 mots par jour** pourvu qu'il soit exposé à un langage oral riche et diversifié).

octobre 14

- Présence des livres : lectures quotidiennes par les enseignants et, tous les soirs, par les parents. Présence, dans toutes les classes, d'une bibliothèque de livres illustrés où l'enfant prend l'habitude de puiser chaque fin de semaine.

### Au CP : L'acquisition du décodage et du vocabulaire écrit

La première année de la lecture doit se concentrer sur **l'apprentissage du code alphabétique**. Pour une langue semi-transparente telle que le français, il est réaliste (quoique exigeant) de viser qu'à la fin du CP, l'enfant sache (1) déchiffrer sans erreur pratiquement n'importe quel mot, connu ou inconnu, ainsi que n'importe quel pseudo-mot ; (2) comprendre le sens des mots connus qu'il déchiffre.

#### Objectif 1 : Un déchiffrage précis et sans erreur.

Pour y parvenir, l'enseignant doit expliciter chacun des aspects du code alphabétique :

- **Correspondance graphème-phonème** : enseignement systématique de la manière dont chaque lettre transcrit un son ; dans un ordre rationnel, en commençant par les correspondances les plus simples et les plus fréquentes.<sup>i</sup>
- **Combinatoire des lettres** : une étape essentielle et difficile pour l'enfant consiste à comprendre que les sonorités portées par chaque lettre se combinent pour former des syllabes. L'enseignement commence par les combinaisons les plus simples (CV = consonne voyelle, en commençant par les consonnes « continues » comme /f/, /ch/, /s/, /j/) et se poursuit par les combinaisons plus ardues : VC, CVC, CCV, CCCV, etc.
- **Correspondance entre l'espace et le temps** : la position des lettres, de gauche à droite, dans le mot écrit correspond à la séquence des sons dans le mot prononcé.

Des progrès rapides sont obtenus lorsque ces éléments sont enseignés tous les jours. En effet, le sommeil consolide chaque nuit les apprentissages de la journée. De nombreux pays recommandent une séance quotidienne de lecture, d'au moins une demi-heure qui comprend successivement (1) l'introduction ou la révision d'une correspondance graphème-phonème spécifique (2) l'illustration de son rôle combinatoire dans des syllabes ou des mots courts (3) la lecture à haute voix et l'écriture de mots et pseudo-mots qui l'illustrent ; et ce **tous les jours**.

A ce rythme, les échéances suivantes sont exigeantes mais réalistes :

- En fin de premier trimestre de CP: l'enfant connaît la prononciation dominante de toutes les voyelles et de la plupart des consonnes, et il sait donc lire à haute voix toutes les syllabes simples (CV et VC) qui font appel à des correspondances régulières
- Au cours des deux trimestres suivants, l'enfant apprend à maîtriser toutes les correspondances moins fréquentes et toutes les structures syllabiques.

octobre 14

Notez que cet apprentissage ne passe pas nécessairement sur le seul B+A=BA (approche « synthétique » dans lequel on compose des syllabes, souvent dépourvues de sens, à partir de lettres connues). L'inverse est tout aussi efficace: partir d'un mot connu et le décomposer en lettres déjà connues (« sale » = s+a+l+e muet; approche « analytique »). Les deux approches se combinent utilement. L'essentiel est d'enseigner le rôle de la combinatoire des lettres dans la formation des mots écrits. En fin de CP, analyse et synthèse doivent être maîtrisés.

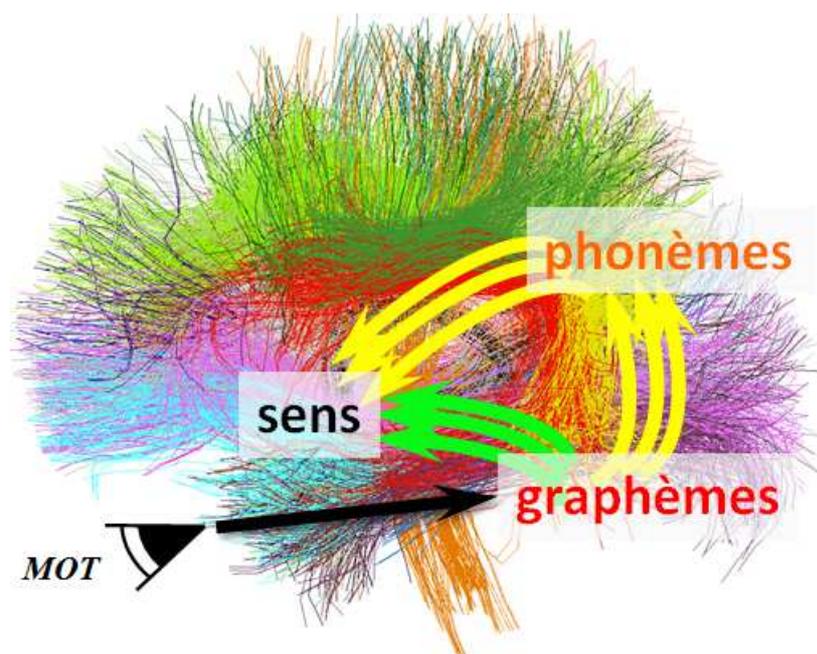
A la fin du CP, l'enfant doit également maîtriser les autres « codes » qui, rassemblés, fondent la connaissance de la lecture : formes multiples de chaque lettre (minuscule et majuscule d'imprimerie, minuscule manuscrite), geste d'écriture, prononciation orale, et geste d'articulation. C'est pourquoi l'enseignant doit fournir aux élèves une entrée multi-sensorielle de haute qualité, comprenant l'articulation nette du son (mouvement des lèvres face à l'enfant) et le dessin de la forme de la lettre (tracée au tableau et reproduite par l'enfant).

*Ecrire* convenablement les lettres et les mots fait également partie des objectifs clés du CP. La recherche a montré que l'enfant qui apprend conjointement à lire et à écrire mémorise mieux le code alphabétique. Combiner lecture et écriture est également avantageux pour surmonter une difficulté présente chez tous les enfants : la confusion des lettres en miroir (p, q, b, d). En effet, le geste d'écriture les différencie nettement. En fin de CP, ces confusions devraient déjà avoir disparu.

**La question des mots irréguliers.** En français, la majorité des mots écrits sont suffisamment réguliers pour être décodés. Toutefois, pour faciliter la lecture des phrases, l'enfant gagnera à mémoriser quelques mots de haute fréquence, partiellement irréguliers, que l'on a coutume d'appeler « mots outils ». Il s'agit de certains articles (les, des, aux...), pronoms (ils, mes, tes, ses...), auxiliaires et conjugaisons (suis, es, est, as, avez...), et quelques autres mots grammaticaux (à, vers, quand...) et mots irréguliers très fréquents (six, dix, sept, deuxième, automne, femme, compte, œuf, un fils...). On prendra garde à les introduire, non pas comme des formes à mémoriser globalement, mais comme des mots qui contiennent une prononciation inhabituelle (« dans le mot 'six', le x se prononce /s/ »). La lecture des mots irréguliers s'automatise naturellement, et il n'est donc pas nécessaire d'y consacrer beaucoup de temps.

## Objectif 2 : La compréhension des mots déchiffrés et des phrases simples

Une fois que le décodage commence à se mettre en place, la compréhension du message doit être l'objectif suivant. Cette étape ne pose pas de difficulté si l'enfant a compris le « triangle de la lecture », c'est-à-dire la nécessité de décoder de façon systématique, sans deviner : d'abord identifier les lettres, ensuite les transcrire en sons, et enfin « écouter » ce qui est dit, en se servant du vocabulaire oral déjà connu (flèches marquées en jaune dans ce diagramme) :



Un objectif légitime est qu'en fin de CP, l'enfant maîtrise cette boucle et puisse donc lire tous les mots et les phrases qu'il connaît à l'oral, et ce dans les deux acceptions du mot « lire » : (1) prononcer le mot écrit à haute voix (2) comprendre de quel mot il s'agit et à quoi il fait référence.

On comprend ici l'importance du vocabulaire oral : au moins au départ (en CP), la compréhension en lecture dépend de la connaissance préalable des mots à l'oral, ainsi que des constructions dans lesquelles ils apparaissent. Par la suite, c'est la pratique même de la lecture qui enrichira le vocabulaire de l'enfant, mais au départ, la connaissance préalable des mots à l'oral facilite grandement leur reconnaissance à l'écrit. Au CP, il faut donc continuer le travail sur le langage oral : tous les jours, une petite histoire peut être lue par l'enseignant ou par un élève plus avancé, et son sens expliqué et discuté. L'objectif est toujours d'enrichir le vocabulaire de 10 à 20 mots par jour.

octobre 14

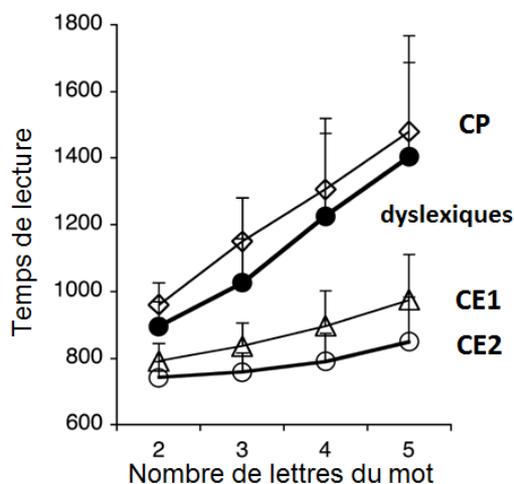
## Au CE1 et au CE2 : Automatisation du décodage et approfondissement de la compréhension

En fin de CP, une fois le décodage maîtrisé, la lecture est possible, mais elle reste lente. L'objectif du CE1 et du CE2 est d'accélérer la lecture et de la rendre automatique, sans effort, afin que l'enfant puisse se concentrer sur le sens.

### Objectif 1 : L'automatisation du décodage

Sur le plan neuro-cognitif, la voie directe (représentée en vert dans le diagramme présenté plus haut) doit se mettre en place : le cerveau passe alors directement et automatiquement de la chaîne de lettres à la compréhension du mot, sans déchiffrer.

Il existe une mesure simple de cette automatisation : l'évolution de la vitesse de lecture en fonction du nombre de lettres des mots (voir diagramme). En CP, un enfant qui déchiffre met d'autant plus de temps que le mot comprend de lettres.<sup>ii</sup> L'objectif pédagogique pour le CE1 et le CE2 est de réduire ce temps de lecture à un niveau pratiquement constant, au moins pour les mots de 2 à 5 lettres (chez l'adulte lecteur expert, ce temps est pratiquement constant pour des mots de 2 à 8 lettres).



D'après Zoccolotti et coll., 2005 (enfants italiens)

Pour y parvenir, il faut simplement pratiquer la lecture. Plus l'enfant lit, plus il parvient à passer rapidement et directement de la séquence des lettres au mot correspondant, sans devoir le déchiffrer. Le décodage permet donc un « auto-apprentissage » : l'enfant déchiffre, écoute et comprend le mot écrit, et apprend ainsi à associer toute la chaîne de lettres avec le mot correspondant. Le CE1 doit donc continuer de comprendre des exercices quotidiens de déchiffrage et de lecture à haute voix. L'enfant doit également prendre l'habitude d'emprunter, dans la bibliothèque de classe, au moins un livre par semaine.

octobre 14

La mesure du temps de lecture (et, bien sûr, des erreurs) est très utile pour dépister les enfants en difficulté. Il est tout-à-fait possible de mesurer ce temps de lecture chez chaque enfant une fois par trimestre, par simple chronométrage du temps mis pour lire une série de 20 mots de 2 lettres, 20 mots de 3 lettres, etc.

## **Objectif 2. La compréhension détaillée des mots, des phrases et des textes**

Comprendre finement le sens d'un texte est, bien évidemment, l'objectif de toute pédagogie de la lecture. A mesure que la vitesse de décodage s'accélère, l'enfant parvient à garder plus de mots en mémoire à court terme, et peut donc, plus facilement, s'interroger sur le sens de la phrase toute entière. La compréhension des textes écrits peut dès lors faire l'objet d'exercices spécifiques, fondés sur des questions simples : qui fait quoi ? où et quand se passe l'action ? etc.

En fin de cycle, l'enfant doit pouvoir comprendre n'importe quelle instruction écrite simple. C'est une condition indispensable à la poursuite de la scolarité, où la lecture joue un rôle indispensable dans l'énoncé des connaissances et des problèmes dans tous les domaines (mathématiques, sciences naturelles, etc.).

Deux compétences spécifiques doivent se développer et peuvent faire l'objet d'un enseignement détaillé:

**Formation des mots.** Le français est une langue dans laquelle la morphologie joue un rôle essentiel. Les morphèmes sont les plus petits éléments de sens qui composent les mots: racines, préfixes, suffixes et terminaisons grammaticales. Savoir prononcer à haute voix un mot comme « prévision » ne suffit pas: Pour comprendre ce qui est lu, il faut savoir décomposer le mot en pré+vis+ion, comprendre que « pré » signifie devant, avant; que la racine « vis » est reliée au le verbe « voir », etc. Tout bon lecteur effectue, automatiquement, une décomposition des mots qu'il rencontre et l'utilise pour comprendre les mots (connus ou nouveaux) et leur rôle dans la phrase. Comprendre finement la morphologie, y compris les terminaisons grammaticales (marques du pluriel, conjugaison des verbes) est un objectif ambitieux mais raisonnable pour le CE1 et le CE2.<sup>iii</sup>

**Compréhension des textes.** La compréhension des textes peut être entraînée par des exercices spécifiques : l'enseignement lit à l'enfant un court texte et, par des questions simples, aide l'enfant à raisonner sans deviner, en identifiant tous les indices disponibles (pronoms, adjectifs, adverbes, temps des verbes, etc). Cet entraînement à une compréhension fine et précise, initialement mené à l'oral, bénéficie ensuite à la compréhension de textes écrits.<sup>iv</sup>

## Quels enfants sont concernés ?

Les lignes qui précèdent fixent un objectif ambitieux qui devrait s'appliquer à *tous* les enfants (100% d'une classe). Les enquêtes de l'OCDE montrent que les pays où l'école réduit le mieux les inégalités (par exemple la Finlande) sont précisément ceux qui fixent l'objectif ambitieux de mener tous les élèves d'une classe au bout du programme fixé.

On m'objectera qu'il existe des enfants qui ne parviennent pas à suivre pour des raisons de handicap (surdité, dyslexie).<sup>v</sup> Toutefois, ce pourcentage est faible. De plus, il n'y a aucune fatalité à ce que ces enfants, dont le handicap est circonscrit à un domaine particulier et qui peuvent présenter des compétences remarquables dans d'autres domaines (par exemple les mathématiques), décrochent de l'ensemble du système scolaire. Il faut, là encore, que le programme se donne l'objectif ambitieux de conserver la très grande majorité de ces enfants dans un cycle scolaire normal, donc (1) de les diagnostiquer convenablement par des tests en début d'année; (2) d'intervenir de façon efficace par des compléments d'enseignement adaptés, y compris en faisant appel à l'informatique (par exemple le logiciel GraphoGame bientôt disponible en version française). La recherche montre que les enfants « dys » bénéficient du programme pédagogique décrit plus haut, mené avec encore plus de régularité jour après jours.

Le programme doit donc rappeler que **l'école et donc le maître ou la maîtresse sont les premiers responsables de la prise en charge des enfants en difficulté**, bien avant d'autres intervenants comme le psychologue ou l'orthophoniste.

Trop d'enseignants se font à l'idée que, chaque année, deux ou trois enfants décrochent par classe. C'est cependant là un pourcentage élevé et inacceptable : 10 à 15% d'élèves déjà en difficulté ! Trop d'enseignants considèrent également que, puisque le premier cycle comprend trois ans, si un enfant n'atteint pas les objectifs de fin de CP, il disposera encore du CE1 et du CE2 pour se rattraper. Dans l'état actuel des programmes, cela me paraît une fuite en avant dangereuse, car l'enseignant des classes suivantes « suit le programme » sans nécessairement adapter son enseignement au niveau réel de chaque élève. Le rattrapage n'est possible que dans une classe à pédagogie flexible (par exemple de type « Montessori », où l'enfant choisit ses exercices). Il serait souhaitable que l'Education Nationale adopte ces pratiques souvent efficaces et adaptées au rythme et à la curiosité de chaque enfant.

octobre 14

## Comparaison avec les programmes actuels

La requête du Conseil supérieur des programmes se termine par la question « Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ? ». Cette question appelle plusieurs remarques.

Premièrement, il me semble qu'il y a un mal français bien particulier, qui consiste à théoriser excessivement le contenu de l'enseignement, à l'aide d'un jargon linguistique guère accessible aux parents et même parfois aux enseignants. Il me paraît fondamental de revenir à une **formulation simple et concrète**, compréhensible par des non-spécialistes, et notamment les parents.

Deuxièmement, au pays de Descartes, le « programme » est souvent conçu comme une liste de compétences idéales et abstraites que l'enfant devrait maîtriser. Il ne se prononce que peu ou pas sur les outils pédagogiques qui permettent d'atteindre ces objectifs. Il faut revenir sur cette idée. Un bon programme devrait être  **systématiquement accompagné de recommandations pédagogiques précises et exigeantes**. Dans cette lettre, j'ai essayé de préciser quels types d'organisation scolaire sont utilisés dans d'autres pays pour atteindre les objectifs de la lecture : la répétition quotidienne d'exercices de décodage, la lecture à haute voix quotidienne, l'écriture combinée à la lecture, les exercices de compréhension, etc.

Troisièmement, un bon programme doit **présenter des priorités claires**. Dans le domaine de la lecture, je constate que les programmes diluent souvent les objectifs pertinents parmi d'autres moins prioritaires. Le programme de 2008 mentionne ainsi que les enfants doivent savoir décoder les mots, mais aussi « prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent », lire des « textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie », « rédiger de manière autonome un texte court » et même « utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique ». Il serait merveilleux que les enfants maîtrisent toutes ces compétences, mais cet objectif ne peut pas être atteint avant celui, prioritaire, de savoir lire à haute voix n'importe quel texte écrit. Un programme clair sur ces points éviterait de voir des manuels qui, *dès les premières semaines de CP*, proposent des activités aussi floues que d'« entrer dans le monde de l'écrit », de « s'approprier un texte », de « repérer les fonctions de l'écrit », et même de « lire entre les lignes » ...!

Je dois dire enfin que, si le contenu des programmes ne m'a pas excessivement choqué, l'examen de certains manuels de lecture m'a paru affligeant. Il me semblerait judicieux que la commission se penche sur **l'adéquation de chaque manuel avec les programmes et les**

octobre 14

**recommandations pédagogiques des chercheurs et de l'Observatoire National de la Lecture**, et n'hésite pas à émettre des recommandations précises aux enseignants.

## Notes et références

---

<sup>i</sup> Une progression pédagogique fondée sur les statistiques du français est proposée dans: Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Gentaz, E., Huron, C., & Sprenger-Charolles, L. (2011). *Apprendre à lire: Des sciences cognitives à la salle de classe*. Editions Odile Jacob.

<sup>ii</sup> Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Pace, E., Gasperini, F., Judica, A., & Spinelli, D. (2005). Word length effect in early reading and in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 93(3), 369–373. doi:10.1016/j.bandl.2004.10.010

<sup>iii</sup> Colé, P., Leuwers, C., Royer, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année Psychologique*, 104(4), 701–750. doi:10.3406/psy.2004.29686

<sup>iv</sup> Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427–455. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x

<sup>v</sup> Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie: Approche cognitive (2nde édition)*. Paris: Dunod.