
**Apprendre à lire,
Office National de la Lecture (ONL).
Paris, CNDP - Odile Jacob, 1998.**

Colette Corblin
IUFM de Versailles

Cet ouvrage est un rapport de 224 pages, publié en 1998, écrit par un collectif formé de spécialistes de la lecture, d'inspecteurs et de praticiens, agissant comme organe consultatif du Ministère de l'Education nationale, sous le nom d'Observatoire National de la Lecture, et militant en faveur du développement des compétences et des motivations dans ce domaine. Les intentions pédagogiques sont d'informer les maîtres (et le public) de façon synthétique sur les développements récents en matière d'apprentissage de la lecture, et de modifier les pratiques, en donnant des propositions pour mieux enseigner aujourd'hui. A la fin du rapport, des pages 211 à 214, dix-sept *Recommandations de l'ONL* sont ainsi fournies aux maîtres. Pour donner un aperçu de l'ouvrage, nous suivrons l'ordre des parties qui le composent (citées en italiques), en traitant deux points, à savoir d'une part la nouveauté des informations transmises, d'autre part l'incidence éventuelle de ces informations sur les pratiques.

I. Des positions peu nouvelles...

Dans l'*Introduction*, Alain Bentolila rappelle que lire est une activité mentale complexe, dont maîtres et élèves doivent concevoir les enjeux individuels et sociaux d'importance majeure, en particulier pour créer les conditions d'un apprentissage réussi. Il insiste sur la distinction entre lire et comprendre, pour revenir sur l'interaction entre l'apprentissage de la lecture et le développement linguistique et cognitif de l'enfant. Il souligne qu'au stade de l'apprentissage, l'identification des mots est essentielle, fondée sur la reconnaissance phonologique et la reconnaissance orthographique.

Puis il met en valeur l'importance du principe alphabétique de notre langue, apte à dénoter, même imparfaitement, les unités phonologiques que sont les phonèmes. Il recommande le travail sur la structure de la phrase, en termes de "rôle" des groupes, convaincu que "*sans reconnaissance de l'organisation syntaxique de la phrase il n'y a pas de construction de sens, donc pas de lecture*" (p. 25) ; à partir de là pourra commencer la prise de conscience des propriétés textuelles.

Enfin, prenant en compte les recherches réalisées sur les déficiences de certains enfants dyslexiques, il souligne l'importance des représentations phonologiques exigées par la lecture, relevant de capacités analytiques plus abstraites que dans le traitement du langage parlé.

2. ... et des prescriptions pédagogiques

La présentation est explicite, et compréhensible par les parents, les maîtres et les futurs maîtres. Cette approche de l'apprentissage est surtout pour Bentolila l'occasion de refuser des pratiques d'apprentissage qui lui paraissent dangereuses. Il déconseille l'usage de vrais et longs discours, comme supports pour travailler la relation entre les groupes de lettres et les sons de l'oral, textes dont on chercherait à souligner en même temps la richesse sémiologique et les enjeux discursifs. Il recommande de distinguer clairement les supports et les objectifs, en des moments de lecture séparés, du moins pendant tout le stade où les enfants sont des apprentis-lecteurs. D'autre part, l'importance de la relation grapho-phonologique s'impose clairement dans cette introduction, en réaction contre le principe idéovisuel défendu par les spécialistes de la lecture experte.

3. Mieux parler en maternelle

Le chapitre premier *Avant le CP : une maîtrise de la langue plus justement partagée* (p. 31) reprend les principes et les objectifs de l'école maternelle, en accentuant l'importance accordée désormais au discours de l'enfant, qui doit prendre conscience que *c'est pour l'autre que l'on construit son message* (p. 39). Si les manipulations de langue et les jeux d'expression sont toujours d'actualité, les observateurs insistent pour que l'enfant découvre l'objet langue et son organisation par des activités sonores mais aussi graphiques. La segmentation phonique doit faire l'objet d'un soin particulier.

Il n'y a rien de véritablement nouveau encore, excepté que les auteurs du rapport souhaitent faire reconnaître par des actions de formation appropriées la spécificité de l'école maternelle.

4. Le décodage grapho-phonologique

Au chapitre deux *L'identification des mots écrits, compétence incontournable* (p. 45), les auteurs retiennent des recherches cognitives qu'il existe un "recodage phonologique" pour traiter en mémoire de travail le langage oral et écrit par confrontation des formes avec une représentation mémorielle. Suit une longue étude portant sur la reconnaissance, le rappel, l'écriture de mots qui aboutit à l'énoncé d'un constat : *le décodage grapho-phonologique est la procédure dominante de reconnaissance des mots écrits au cycle 2*. Fondée sur le résultat d'enquêtes, cette assertion en termes cognitifs devient une règle didactique, puisque les observateurs proposent une progression, du plus simple au plus complexe (p. 81), partant des correspondances biunivoques régulières.

Dans ces conditions, il est sans doute superflu de le rappeler, les observateurs insistent sur le fait que la philosophie de la lecture idéovisuelle doit être abandonnée, ne pouvant donner lieu à une méthode d'apprentissage, ni même à un complément de celui-ci.

5. Contre la lecture idéovisuelle

L'apprentissage raisonné sera fondé sur la reconnaissance orthographique des mots et leur identification, après une approche phonologique éclairée.

Ce long chapitre, où sont cités de nombreux résultats de recherche à l'appui de la thèse, suscitera sans doute de fortes discussions dans la mesure où les affirmations répétées des auteurs risquent de faire dériver les maîtres vers l'institution d'un enseignement de la lecture fondé sur la connaissance de l'alphabet, puis la correspondance phonographique, l'ensemble érigé en méthode stricte qui pourrait rappeler les syllabaires d'antan... Une étude des manuels parus après la publication de ce rapport permettra d'apprécier comment les recommandations de l'O.N.L. sont prises en compte par les auteurs.

6. La conscience syntaxique

Le chapitre trois *Compétences morpho-syntaxiques et lecture de textes* (p. 95) aborde le traitement du sens à partir des structures de la langue, qui sont plus complexes à l'écrit. Il distingue les capacités cognitives des capacités linguistiques et mentionne de nombreuses recherches des années 1990 relatives aux troubles de compréhension et de production du langage. Le rôle de la "conscience syntaxique", venant s'ajouter à la "conscience phonémique", est présenté comme majeur dans le processus de compréhension en lecture ; dès le cycle 2 les enfants doivent réaliser que la compréhension est organisée par des indicateurs (marques du pluriel, prépositions, positions des groupes...) sans qu'il y ait de séances de grammaire explicite. Les auteurs présentent ensuite les connaissances morphologiques exigibles dans le cycle.

Comme la suite de ce chapitre a pour thème "apprendre à comprendre les textes"; on s'étonnera peut-être que soit développé à ce moment le rôle de la littérature de jeunesse ; albums et ouvrages destinés aux enfants sont considérés comme des supports motivant l'envie de lire et facilitant l'envie de comprendre. Le risque à notre sens est de "scolariser" les œuvres, pour les mettre au service d'objectifs d'apprentissage spécifiques voire techniques ; peut-être faudrait-il revenir aux principes mêmes énoncés dans l'introduction et clarifier les objectifs en lecture...

7. Une pédagogie de la motivation

Au chapitre quatre *L'accompagnement de l'apprentissage de la lecture*, il est fait mention de plusieurs recherches anglo-américaines sur les paramètres de la motivation des jeunes enfants pour la connaissance (la lecture et la pratique) de l'écrit. Le rôle du milieu socio-économique, des relations affectives ; à l'école, les expériences de tutorat, l'aide apportée par l'ordinateur, sont autant de conditions qui influent sur le rapport à l'écrit et les motivations à lire-écrire. ce chapitre, n'apportant pas de révélation en la matière, ne donne pas lieu évidemment à un résumé de recommandations.

8. Causes de dyslexies

En revanche, le dernier chapitre *Les difficultés d'apprentissage de la lecture*, avec l'ambition démesurée de faire le point sur des questions extrêmement complexes, apporte une vision à la fois synthétique et variée des problèmes. Relevant de domaines aussi distincts que celui de la sociologie, la biologie, la neurologie, la cognition et l'apprentissage entre autres, le traitement des dyslexies s'appuie d'une part sur des études de Philip Gough (1996) qui montrent que la capacité de lecture est le produit des performances de décodage multipliées par la compréhension du langage oral. Les auteurs présentent ensuite sous forme de schéma un modèle causal général de la dyslexie qui est partagé par la communauté scientifique : l'idée essentielle est que les troubles de l'apprentissage de la lecture sont causés par un déficit phonologique via une mauvaise habileté de décodage grapho-phonologique, ce déficit lui-même relié à d'autres troubles de la mémoire, et de la conscience phonémique.

9. D'inégales recommandations

Dix-sept principes ou recommandations ferment l'ouvrage ; ils reprennent de façon encore plus resserrée les conclusions énumérées au terme de chaque chapitre. Ils sont d'intérêt inégal, certaines recommandations sur la motivation à lire ou sur les supports ne présentant pas d'orientation nouvelle par rapport à la littérature sur le sujet et par rapport aux textes et programmes officiels.

Soulignons pour finir la recommandation clé de tout l'ouvrage, à savoir la nécessité d'enseigner systématiquement les correspondances grapho-phonologiques ; on pourrait craindre qu'elle donne lieu à des pratiques techniques de l'enseignement de la lecture qui décourageraient les apprentis-lecteurs..