

L'apprentissage de la lecture aux nouveaux arrivants non francophones

Synthèse et commentaire du livre de Jean-Charles Rafoni, Apprendre à lire en français langue seconde, L'Harmattan, 2007.

Jacques Chavanes, formateur.

Première mise en ligne du texte : 11 février 2011.

➤ **Les grandes lignes de l'apprentissage de la lecture en français langue seconde**

- Jean Charles Rafoni part d'un constat : l'apprentissage de la lecture avec les enfants non francophones est difficile pour trois raisons :
 - ▲ ils ne sont pas nécessairement initiés à la culture écrite dans leur famille ;
 - ▲ ils ne discriminent pas tous les sons de la langue française ;
 - ▲ ils ne possèdent pas suffisamment le lexique et la syntaxe de la langue française pour pouvoir anticiper sur le sens des mots et des phrases dans les activités de déchiffrage.
- Jean-Charles Rafoni écarte à la fois les méthodes syllabiques, qui reposent, selon lui, sur des textes trop pauvres, sans intérêt, qui ne sont pas représentatifs des réalités de la langue écrite, et les méthodes interactives, qui privilégient trop, toujours selon lui, l'appui sur le contexte pour identifier les mots (voir texte sur les différentes méthodes d'enseignement de la lecture).
- Jean-Charles Rafoni n'a pas conçu une méthode précise formalisée dans un manuel. Il propose un cadre d'intervention qui est susceptible de venir en aide aux nouveaux arrivants en difficulté et de compléter les méthodes existantes lorsqu'elles s'avèrent inefficaces. Il préconise une démarche d'apprentissage qui est fondée sur quatre grandes orientations :
 - ▲ Il conseille de limiter au départ le travail sur la conscience phonologique aux unités sonores les plus faciles à manipuler : syllabes, rimes... Il cite diverses activités possibles : deviner un mot caché dans un rebus, transformer un mot en rajoutant ou retirant une syllabe (chat... eau ; école... colle) ; décomposer un mot en syllabes, les dénombrer ; identifier une syllabe précise dans un mot ; localiser la position d'une syllabe dans un mot ; reconnaître, comparer et trier les mots selon leur rimes... Il juge inutile, si les enfants ont des difficultés de discrimination des sonorités de la langue française et de prononciation, de les inciter à repérer et à

isoler d'emblée des phonèmes « à l'oreille ». Au moins pour les consonnes qui sont plus difficiles à discriminer que les voyelles. Il estime que les nouveaux arrivants non francophones ne peuvent pas identifier et discriminer les phonèmes sans la médiation visuelle des lettres. Il privilégie, ce faisant, une approche qui va de l'étude des graphèmes vers les phonèmes (approche graphémique) et non de l'étude des phonèmes vers les graphèmes (approche phonémique).

- ▲ Il déconseille de placer d'emblée les nouveaux arrivants en situation de lecture en « production vocale », c'est-à-dire en situation de lecture à haute voix dans le cadre du déchiffrage. Il préconise d'engager, dans un premier temps, une phase de lecture « en réception vocale » au cours de laquelle l'on demande simplement aux enfants de « voir ce qu'ils entendent ». L'enfant est invité, concrètement, au cours de cette phase, à identifier des mots simples lus à haute voix par l'enseignant, puis à visualiser et à manipuler les syllabes ainsi que les phonèmes qui les composent. Jean-Charles Rafoni désigne sous le terme « d'adressage vocal » cette phase de lecture « en réception vocale ». Celle-ci aide l'enfant à comprendre le principe du code alphabétique : elle lui permet de réaliser, au travers de manipulations du matériau écrit, que la langue écrite code la parole au moyen de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes et que les phrases sont segmentées en mots distincts ; elle lui permet également d'acquérir un premier capital de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, à partir des correspondances les plus fréquentes et les plus stables, capital qui lui donne la possibilité d'entrer dans le tâtonnement phonologique.
- ▲ Jean-Charles Rafoni recommande d'engager, dans un deuxième temps, l'apprentissage de la lecture en « production vocale » dans le cadre d'une phase dite de « lecture dialoguée » : celle-ci facilite, au moyen de diverses interventions de l'enseignant, le dénouement du tâtonnement phonologique ainsi que la mémorisation des mots et des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Cette deuxième phase favorise l'anticipation et « le plaisir cognitif » de l'enfant qui découvre les mots. Elle l'entraîne peu à peu dans une spirale positive de succès qui accélère la constitution du lexique mental (la mémorisation des mots).
- ▲ Jean-Charles Rafoni souligne que l'enfant non francophone (qui n'a jamais appris à lire) ne peut entreprendre une démarche de tâtonnement phonologique que sur des

mots et des structures de phrases qu'il comprend à l'oral¹. Cela suppose d'utiliser un corpus de mots et de phrases à lire adapté à partir du vocabulaire et des formes syntaxiques que connaissent les nouveaux arrivants.

○ Remarques

- ▲ Il est à noter que la démarche de Jean-Charles Rafoni peut également s'avérer efficace avec des enfants du voyage qui fréquentent peu l'école maternelle, sont souvent peu ou non initiés à la langue écrite, peinent eux aussi à percevoir et à prononcer certains sons de la langue française et maîtrisent mal la langue française en raison du « parler voyageur » en usage dans certaines familles.
- ▲ La démarche de Jean-Charles Rafoni trace un cadre de travail général qui semble parfois peut-être un peu trop théorique, en particulier dans le domaine de la progression des apprentissages, et qui n'est pas sans soulever certaines questions ou certaines remarques. L'auteur semble peu conscient, d'une façon générale, de l'importance de l'expression écrite (c'est-à-dire de l'encodage) dans l'apprentissage de la lecture, et ne formule pas de suggestions pour travailler sur la compréhension écrite des textes au-delà du décodage et de la mémorisation orthographique des mots.

Les instructions officielles de 2008 demandent toutefois de travailler dans toutes ces directions. « Au cours préparatoire », indiquent-elles, « l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. »

Cela ne signifie pas, bien entendu, que la démarche de Jean-Charles Rafoni interdise d'effectuer un travail complémentaire sur l'expression et la compréhension écrites. Elle peut être nuancée, amendée, complétée ou enrichie sur certains points, sans remettre en cause les principes qui la fondent et qu'il convient maintenant d'expliquer en détail.

¹ Cela est vrai aussi pour les enfants dont la langue natale est le français mais tous les enseignants ne partagent pas ce point de vue

➤ **Premier principe : l'enfant doit découvrir les unités constitutives de la langue: les mots et les phonèmes**

- Jean-Charles Rafoni est un linguiste. Il s'appuie sur les théories de Ferdinand de Saussure et d'Émile Benvéniste pour affirmer que « la fonction de l'écrit n'est pas de renvoyer à du son, encore moins à du sens, mais bel et bien à du son qui fait sens ». Il considère que « le signifiant écrit » est « le signifiant d'un signifiant », celui-ci étant indissociable du signifié, et non un « signifiant pur à part entière ».
- Jean-Charles Rafoni estime que la langue orale est « constitutive de la langue écrite ». Il explique que la langue écrite reproduit les deux unités constitutives de la chaîne parlée, que les linguistes désignent sous le terme de « double articulation du langage ». Il existe au sein de la chaîne parlée, selon le linguiste André Martinet, deux types d'unités différentes dans toutes les langues humaines : les monèmes et les phonèmes.

▲ Les monèmes sont des unités minimales de sens dans une phrase.

- Ils ne correspondent pas toujours à des mots et sont identifiables par commutation.
- La phrase « il entra à l'école », par exemple, est composée de cinq mots, mais comporte six monèmes, c'est-à-dire six unités interchangeables, qui ne peuvent pas être segmentées en unités de signification plus petites, mais qui auraient pu être différentes.

Il	entr	a	à	l'	école
Il	entr	e	à	l'	école
Elle	arriv	a	dans	la	maison

▲ Les monèmes peuvent eux-mêmes se décomposer « en unités phoniques plus petites dépourvues de signifié » : les phonèmes.

- Le mot « par », par exemple, est construit au moyen de trois phonèmes que l'on peut identifier par commutation.

Par	Pire	Pas
Car	Père	Patte

- Les phonèmes « n'ont d'autre réalité que leur fonction distinctive: s'opposer physiquement pour créer du sens dans la langue », selon Jean-Charles Rafoni.

- La langue écrite « reproduit », selon ce dernier, la double articulation du langage : les mots traduisent - de façon imparfaite il est vrai, les monèmes - et les lettres ou les graphèmes traduisent pour leur part les phonèmes. Alain Bentolila exprime la même

idée : « L'écrit, comme l'oral, sont doublement articulés, l'un en lettres et en mots, l'autre en sons et en unités de sens », écrit-il².

- L'enfant non lecteur n'a pas conscience, au départ, de cette double articulation du langage dans la chaîne parlée. Il n'a pas davantage conscience de la segmentation de la langue écrite en mots et en graphèmes transcrivant des phonèmes. Il est nécessaire d'entreprendre avec lui « un travail métalinguistique rigoureux » pour lui permettre de découvrir cette double réalité.
- La première étape de cette démarche porte sur la conscience phonologique que l'on essaie de développer dès l'école maternelle au travers de jeux sur les mots, les syllabes et les phonèmes.

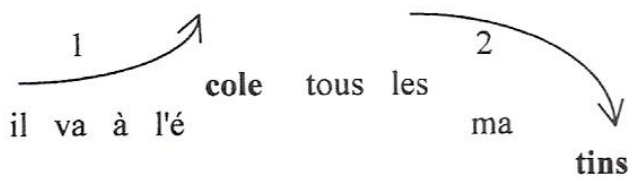
➤ **Deuxième principe : la première unité d'apprentissage de la lecture avec les enfants non francophones est le mot et non la phrase ou le texte**

- L'un des premiers intérêts du livre de Jean-Charles Rafoni est de rappeler une chose que l'on a peut-être un peu trop tendance à oublier : l'enfant n'a pas spontanément conscience de la segmentation d'une phrase en mots ; cela n'a rien d'évident.
- L'auteur souligne qu'il n'existe, pour les élèves qui n'ont jamais été initiés à l'écrit, « aucune corrélation logique entre la représentation qu'ils peuvent avoir de la langue orale et son équivalent graphique. Tout élève non lecteur (...) n'a de représentation de la langue que sonore » : il va identifier la courbe mélodique, les syllabes accentuées et les groupes rythmiques d'une phrase. Mais lorsqu'on lui demande de la lire, il découvre sur le papier quelque chose qui n'a rien de comparable : « La segmentation de la chaîne écrite impose un découpage de la langue exclusivement grammatical qui n'a plus rien à voir avec la segmentation perçue de la chaîne orale. »
- Voir schéma page suivante.

² Bentolila (A.), De l'illettrisme en général et de l'école en particulier, Plon, 1996.

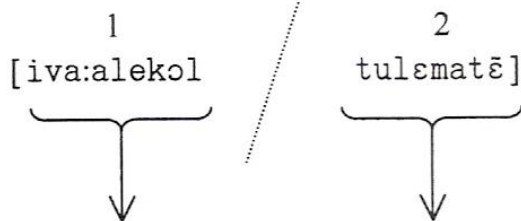
- A l'oral (2 unités)

(ligne mélodique)

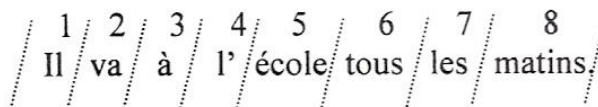


et

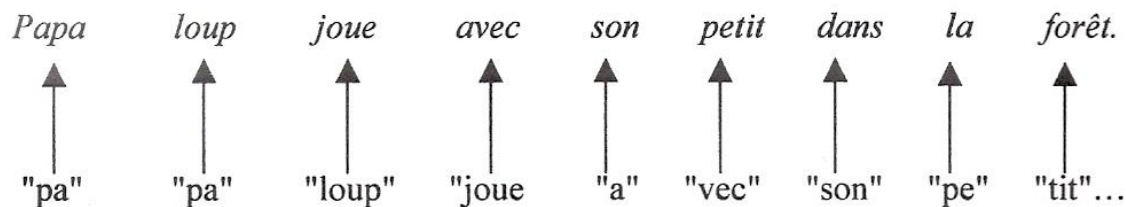
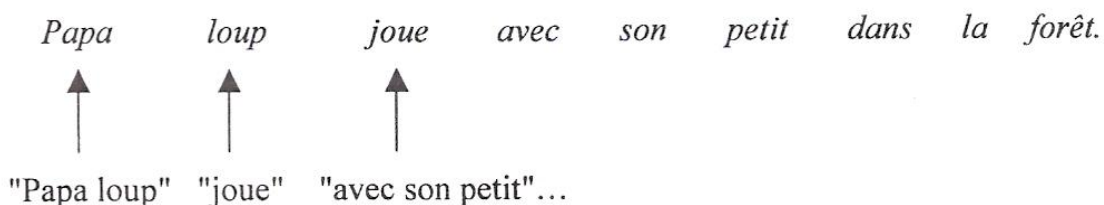
(groupes rythmiques)



- A l'écrit (8 unités)
(classes syntaxiques)



- Plusieurs travaux³ montrent que les enfants ne parviennent pas à découper une phrase en mots aussi longtemps qu'ils n'ont pas commencé à apprendre à lire. Les enfants totalement non lecteurs peuvent associer les mots à de larges unités de sens ou adopter une démarche syllabique en associant chaque lettre ou chaque mot à une syllabe orale (voir exemples ci-dessous).



- Les capacités de segmentation des phrases en mots des enfants, qui plus est, demeurent limitées même lorsqu'ils ont abordé l'apprentissage de la lecture : ils font, le

³ Jean-Charles Rafoni cite notamment le travail de Jean-Emile Gomberg, *Le développement métalinguistique*, PUF, 1990.

plus souvent, un seul mot avec l'article et le nom. Et le terme même de mot ne semble pas accessible à tous les enfants.

- « Un enfant qui ne sait pas lire, ou en difficulté de lecture, n'a pas encore compris que l'écriture obéit à un découpage lexical signalé par des blancs entre les mots » selon un test d'André Ouzoulias⁴. « L'échec en lecture, au début de l'apprentissage, c'est la difficulté pour appréhender un découpage qui ne fait pas sens », ajoute Jean-Charles Rafoni.
- Une autre observation confirme cette difficulté des enfants à segmenter les phrases en mots : les enfants qui écrivent spontanément de petites phrases lorsqu'ils commencent à maîtriser le code alphabétique ne séparent pas forcément les mots.
- Une raison explique ces difficultés de segmentation selon Jean-Charles Rafoni : « la conscience métalexicale est seconde par rapport à la conscience métaphonologique » : l'enfant ne commence à découper une phrase en mots qu'à partir du moment où il commence à savoir déchiffrer et lire les mots eux-mêmes.
- Le principal moyen d'éviter cette difficulté, « de retenir l'attention de l'élève et de l'empêcher de glisser sur l'axe syntagmatique » selon Jean-Charles Rafoni, est de le recentrer dans un premier temps sur la lecture des mots, sur les procédures d'identification des phonèmes et des syllabes.
- « Avec des élèves en difficulté, il vaut toujours mieux faire reconnaître des mots que faire lire laborieusement des phrases », note Jean-Charles Rafoni : « Si l'on ne mobilise dans un cas qu'une seule compétence (discriminer des différences graphiques pouvant correspondre à des différences phoniques), dans l'autre cas, on double la difficulté puisqu'il faut que l'élève maîtrise en plus la segmentation de la phrase en classes grammaticales. »
- Or, la quasi-totalité des méthodes de lecture au CP démarrent leur première leçon sur l'unité texte ou l'unité phrase, déplore Jean-Charles Rafoni.
- Remarques :
 - ▲ Ce parti pris des manuels peut se comprendre dans la mesure où les élèves nés en France ont déjà travaillé en maternelle sur l'identification des mots, mais il est vrai que cela pose problème avec les enfants non francophones qui n'ont pas effectué ce travail préliminaire.

⁴ Ouzoulias (A.), L'apprenti lecteur en difficulté, Retz, 2000.

- ▲ D'autres techniques que le décodage des mots sont possibles pour aider les enfants à prendre conscience de l'existence des mots et à les distinguer : jeux phonologiques, représentation et manipulation de phrases à l'aide de pictogrammes.

➤ **Troisième principe : l'identification et la discrimination à l'oreille des phonèmes est difficile pour les non francophones sans la médiation visuelle des lettres ou des graphèmes**

- Jean-Charles Rafoni explique qu'"Alain Bentolila a constaté, dans le cadre d'une expérience menée voilà une trentaine d'années avec des enfants de maternelle, la quasi-impossibilité pour les enfants, de discriminer les phonèmes. Il prononçait des paires de mots proches comme poule et comme boule et leur demandait de dire ce qu'ils entendaient de différent dans chacun des mots avec l'espoir qu'ils identifieraient les phonèmes [p] et [b]. En vain. Alain Bentolila en conclut que « ce n'est qu'avec la mise en relation du son et de la lettre (que l'élève effectuera au cours préparatoire) que l'unité phonique prendra une réalité concrète. »
- Jean-Charles Rafoni reprend cette idée : « Nous croyons que la visualisation de la langue - "voir" des unités sonores qui font sens - est la condition même d'un développement abouti des compétences dites "métalinguistiques".»
- Cela ne signifie pas qu'il ne faille pas engager un travail sur la conscience phonologique : cela signifie qu'il est inutile d'entreprendre un travail d'identification à l'oreille des phonèmes avec les enfants non francophones, « au moins pour certains phonèmes », précise Jean-Charles Rafoni. Il faut souligner que même la discrimination et la prononciation de certaines voyelles peuvent poser problème aux nouveaux arrivants non francophones. Un élève arabophone, par exemple, pourra prononcer [i] le phonème [y] (il pourra dire le bureau pour le bureau) et il tendra à confondre les phonèmes [e] (en, an...) et [o] (on, om...).
- Tous les enfants peinent à isoler les phonèmes dans la chaîne parlée. Et l'explication de cette difficulté est simple : les phonèmes sont des unités abstraites⁵. « Les phonèmes [p] et [b] sont pratiquement imprononçables lorsqu'on les prive de l'appui de la voyelle qui fait sonner la consonne. La difficulté tient donc au fait que le

⁵ L'Observatoire national de la lecture reconnaît lui aussi le caractère abstrait des phonèmes. Il écrit dans la présentation des principes de base de l'apprentissage de la lecture publiée dans le rapport 2007 que « les enfants doivent comprendre que l'écrit code la parole à l'aide d'unités orthographiques (les graphèmes tels que t, ou, ph, eau) qui correspondent à des unités orales abstraites.

phonème n'a pas d'existence propre et qu'il ne se réalise qu'en présence d'autres unités distinctives (...) », explique Jean-Charles Rafoni.

- ▲ « Le phonème », ajoute-t-il, « est une sorte de son virtuel qui n'a de réalité qu'en s'opposant à d'autres pour créer du sens. » Le phonème [p] de poule n'a d'existence que parce qu'il s'oppose au phonème [b] de boule, au phonème [f] de foule, au phonème [m] de moule. « Seul, il ne peut rien dire... donc il n'existe pas », affirme Jean-Charles Rafoni⁶.
- ▲ L'enfant doit découvrir qu'il existe des unités plus petites que les syllabes pour comprendre le code alphabétique et apprendre à lire. Et il ne peut le faire, selon Jean-Charles Rafoni, qu'en visualisant et en confrontant sur le papier, par l'intermédiaire de l'adulte « des unités distinctives » qui restent le plus souvent inaccessibles à l'oreille.

○ Remarques

- ▲ La méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny⁷ repose elle aussi sur une identification renforcée des phonèmes qui s'appuie à la fois sur la visualisation des graphèmes, le geste et l'image préalable du geste. Chaque lettre étudiée est affichée au tableau et montrée avec le geste qui l'accompagne. La méthode de Jean-Charles Rafoni et celle de Suzanne Borel-Maisonny, de ce point de vue, ne paraissent pas inconciliables. Il ne semble pas impossible de les associer.
- ▲ La plupart des manuels de lecture proposés à l'heure actuelle reposent sur une démarche phonémique (c'est-à-dire sur une démarche allant de l'étude des phonèmes à l'étude des graphèmes) selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe⁸, mais l'enjeu reste le même : permettre à l'enfant d'analyser la parole en unités élémentaires, à comprendre que les unités les plus petites et les plus abstraites – les phonèmes – sont transcrites par les lettres ou les graphèmes (groupes de lettres). La découverte du phonème conditionne l'apprentissage de la lecture. Il faut que l'enfant acquiert une représentation du son pour comprendre qu'il peut s'écrire de différentes façons.

⁶ Jean-Charles Rafoni ne relève pas qu'il est néanmoins possible d'identifier sans trop de difficultés les phonèmes présents dans les mots comme a, et, est, eau, ou, etc.

⁷ Bien lire et aimer lire, méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny, Clothilde Sylvestre de Sacy, ESF éditeur, 2006 (32^{ème} édition).

⁸ Goigoux (R.) et Cèbe (S.), Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant, Retz, 2006.

▲ Il est possible de faciliter l'appréhension des phonèmes en s'appuyant sur les distinctions de mots qui ne reposent « à l'oreille » que sur un seul phonème (paires minimales). Par exemple : boue, doux, fou, mou, loup, roue, toux ; bulle, pull... Ces exemples peuvent aider les enfants à comprendre que les inflexions de sens découlent de la modification d'une unité sonore à peine perceptible. Ils supposent que les nouveaux arrivants connaissent le sens des mots utilisés. Et il devient possible, une fois que le phonème sur lequel on travaille a été appréhendé au moyen de la découverte d'oppositions visuelles et sonores, de montrer aux enfants ou de leur demander de rechercher à l'oral des mots commençant par le même son, pour les aider à mieux le discriminer et à le mémoriser.

➤ **Quatrième principe : il faut « simplifier le système » dans un premier temps pour aider l'enfant à comprendre le principe alphabétique**

○ Deux choses compliquent l'apprentissage de la lecture : la polyvalence du système graphique de la langue française; l'orthographe de la langue française qui s'accompagne de marques grammaticales ou lexicales que l'on ne prononce pas forcément.

○ La polyvalence du système graphique

La langue écrite française est caractérisée par la polyvalence des unités graphiques (les correspondances entre graphèmes et phonèmes ne sont pas biunivoques) :

- ▲ un même phonème peut être traduit par plusieurs graphèmes (exemples : [o] = o, au, eau ; [s] = s, c, ss, ç...) ;
- ▲ un même graphème peut transcrire plusieurs phonèmes (exemples : g = [] ou [] : gare, garage ; c = [k] ou [s] : coca ou cerise) ;
- ▲ un graphème peut être composé d'une seule unité graphique (monogramme) ou de deux ou trois unités graphiques (digrammes ou trigrammes) « qui perdent du coup leur valeur initiale » (ex : le « a » et le « n » perdent leur valeur initiale dans la voyelle phonétique « an »).
- ▲ La frontière syllabique, de surcroît, est « très complexe lorsqu'elle est constituée d'unités graphiques simples (Pa-ri-s, mais par-tir, ba-lai, mais bal-con) » selon Jean-Charles Rafoni. Et elle devient fortement instable quand elle est constituée de digrammes (exemples a-na-nas ; an-cre ; ba-na-ne ; ban-que...)
- ▲ Il existe environ 130 graphèmes dans la langue française qui transcrivent environ 35 phonèmes.

○ L'orthographe

« L'orthographe », selon Nina Catach⁹, « n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques ». Il comporte selon elle trois « zones » ou trois éléments :

- ▲ les phonogrammes, c'est-à-dire les graphèmes transcrivant directement les phonèmes ;
- ▲ les morphogrammes, c'est-à-dire les graphèmes traduisant du sens grammatical ou lexical. Ils indiquent :
 - les marques grammaticales de genre (claire, jolie) ou de nombre (les élèves, les maisons)
 - les marques grammaticales de flexion verbale (terminaisons ou désinences) : tu cries ; ils chantent);
 - ou encore, les marques lexicales des familles de mots dites de dérivation (galop, galoper) ;

Les morphogrammes ne se prononcent pas et ne s'entendent pas forcément (exemple : claire, clairs, claires).

- ▲ les logogrammes, c'est-à-dire les graphèmes permettant de distinguer les homonymes grammaticaux ou lexicaux : a-à ; ces-ses ; la-là ; on-ont ; ancre-encre ; car-quart...

- La langue écrite est à la fois phonologique et dans une moindre mesure morphologique, « avec une concentration de morphogrammes grammaticaux supérieure aux morphogrammes lexicaux », indique Jean-Charles Rafoni.
- L'apprentissage de la lecture, de ce point de vue, ne nécessite pas seulement d'acquérir le code alphabétique. « L'enfant qui apprend à lire devra donc prendre confusément conscience, au-delà de la signification de l'énoncé, de certaines notions abstraites (le genre, le nombre) », selon Jean-Charles Rafoni : « L'échec en lecture est aussi lié à une difficulté de lisibilité grammaticale de la langue¹⁰. »
- L'enfant doit comprendre les deux principes sous-jacents à la langue écrite (le principe phonologique et le principe morphologique), et découvrir leurs importances respectives. Mais il est nécessaire de « simplifier le système » dans un premier temps

⁹ Catach (N.), L'orthographe française, Nathan, 1980.

¹⁰ Peut-être faut-il travailler d'abord la notion de genre à partir des morphogrammes qui s'entendent (dans les adjectifs comme grande, grosse, petite par exemple), pour inciter les enfants à comprendre que le féminin se marque systématiquement, mais ne s'entend pas toujours ?

selon Jean-Charles Rafoni : celui-ci préconise de centrer en priorité l'apprentissage de la lecture sur les phonogrammes, c'est-à-dire sur les graphèmes qui transcrivent exclusivement les phonèmes, pour permettre aux enfants de comprendre le principe alphabétique.

- Il avance plusieurs raisons pour cela :
 - ▲ la langue écrite française est d'abord phonologique dans la mesure où « 85 % des signes d'un texte sont chargés en français de transcrire les sons » selon Nina Catach ;
 - ▲ la présence des marques grammaticales perturbent l'apprenti lecteur, mais « moins que la redoutable polyvalence » de certains graphèmes (c = [s] ou [k] par exemple), selon Jean Charles Rafoni : « En effet, les morphogrammes, qu'ils soient de nature lexicale ou grammaticale, s'ajoutent le plus souvent à la fin de la partie phonique de certains mots, c'est-à-dire une fois que le tâtonnement phonologique a fait chuter l'unité significative¹¹. »
 - ▲ La lecture des logogrammes, quant à elle, ne soulève pas de difficultés majeures : leur fonction est de « donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens » selon Nina Catach. « Comme il s'agit de mots très courts, monosyllabiques et homophones, il est inutile de faire analyser chacune des lettres qui le constituent. Il est beaucoup plus économique de les enseigner sous forme de graphies globales », estime Jean-Charles Rafoni.
- La plupart des difficultés que peut rencontrer l'apprenti lecteur tiennent à deux caractéristiques : « le nombre important de digrammes et de trigrammes (graphèmes constitués de deux ou trois lettres : an, on, ou, oi, ein...) qui invalident les valeurs sonores initiales de leurs constituants » ; d'autre part la polyvalence de certains graphèmes (e, c, g, s, t...).
- Jean-Charles Rafoni conseille pour ces différentes raisons de graduer la difficulté et de travailler dans la mesure du possible et dans l'ordre, en priorité, sur trois groupes de difficultés :
 - ▲ les difficultés premières :
 - unités graphiques simples transcrivant un phonème : fusion consonne voyelle (exemples : télé ; pirate..); fusion consonne-voyelle-

¹¹ Les enfants lisent d'autant mieux les terminaisons des verbes qu'ils s'expriment correctement à l'oral : s'ils peuvent dire les enfants chantent, ils peuvent comprendre que la terminaison en « nt » ne s'entend pas.

consonne (exemples : bol, bus, mur...) ; frontières syllabiques (exemples : bra-vo, drô-le, plu-me...).

- les logogrammes (mots-outils : un, est, dans...) ;
- ▲ les difficultés secondes :
 - graphies à valeur phonologique polyvalente (c, g par exemple) ;
 - digrammes ou les trigrammes neutralisant la valeur initiale de leurs constituants (ou, on, an, ai, eau, ain...) ;
 - les difficultés sémiographiques :
 - morphogrammes grammaticaux (claire, claires, clairs) ;
 - morphogrammes lexicaux (lait, grand, souris...)
- Remarques :
 - ▲ Jean-Charles Rafoni n'est pas le seul à préconiser une progression simplifiée des apprentissages dans un premier temps. La très médiatique méthode « La planète des alphas », qui repose elle aussi sur une approche graphémique, propose une progression très proche de celle de Jean-Charles Rafoni. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe la décrivent de la façon suivante dans leur ouvrage : « étude des graphèmes "élémentaires" (une lettre = un phonème) ; étude des graphèmes "complexes" (association de deux ou trois lettres : ou, an on, in, eu, oi, gn et oin) ; étude des différentes orthographe d'un même phonème (o, au, eau pour [o]) et des règles positionnelles (les lettres se prononcent différemment selon les lettres qui les suivent : c et g par exemple). »
 - ▲ Certains enseignants usent d'images pour illustrer la formation des digrammes : les lettres « o » et « i » se marient dans « oi » par exemple. D'autres utilisent des historiettes : « les deux lettres O et U se promenaient dans la forêt quand, tout à coup, le loup les surprit. Elles eurent peur et se serrèrent l'une contre l'autre en criant « ou » ! (exemple cité par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans leur livre).
- **Cinquième principe : l'enfant a besoin d'acquérir un bagage minimal sur les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes pour engager le tâtonnement phonologique**
 - « Le critère essentiel de reconnaissance d'un graphème est sa fréquence d'apparition pour traduire un phonème », estime Jean-Charles Rafoni : celui-ci recommande pour

cette raison d'engager l'apprentissage de la lecture sur les unités les plus fréquentes et les plus stables de la langue française.

- Il existe, selon Nina Catach, 45 graphèmes de base, qui sont suffisants pour couvrir les besoins de communication courants d'un scripteur français débutant¹².
- « Si l'on croise le tableau de fréquence d'emploi des phonèmes du français¹³ avec les pourcentages d'utilisation des graphèmes de base de Nina Catach, on constate qu'une quinzaine de monogrammes simples couvrent une quinzaine de phonèmes qui assurent en fréquence d'emploi près de 63 % de la substance sonore de notre langue », indique Jean-Charles Rafoni.
- Les graphèmes en question sont les suivants selon Jean-Charles Rafoni : a, b, d, é, e, f, i, l, m, n, o, p, r, s, t u, v.

Phonèmes	Fréquence (%) dans la langue orale et écrite	Graphèmes de base (monogrammes)	% d'utilisation du graphème pour noter le phonème	% d'occurrence du phonème traduit par le graphème dans les textes à lire
/R/	7,15%	r	100%	7,15%
/e/	7%	e + é	99%	6,93%
/l/	6,6%	l	100%	6,60%
/a/	6,7%	a	92%	6,10%
/i/	5,6%	i	99%	5,54%
/t/	4,9%	t	99%	4,85%
/d/	4%	d	100%	4
/s/	5,7%	s + (ss)	69%	3,9%
/p/	3,8%	p	100%	3,80%
/m/	3,25	m	100%	3,25%
/n/	2,6%	n	100%	2,60
/y/	2,35%	u	100%	2,35%
/v/	2,15%	v	100%	2,15%
/O/	2,8%	o	75%	2,10
/f/	1,3%	f	95%	1,23%
/b/	1,15%	b	100%	1,15%
				63,70%

○ Remarques

- ▲ L'idée de travailler en priorité sur les relations entre les graphèmes et les phonèmes les plus fréquentes et les plus stables est compréhensible et justifiée,

¹² Il existe également 33 archigraphèmes : « sorte de graphème fondamental qui, par pure convention (lettre majuscule) représente un ensemble de graphèmes correspondant à un même phonème (exemple : O pour o, ô, au, eau, etc.).

¹³ D'après les données de P. Léon, Prononciation du français standard, Didier, 1996.

mais il convient de noter que le corpus de mots que l'on peut former avec ces seules lettres est relativement limité¹⁴.

- ▲ Il est permis de se demander si tous les graphèmes cités par Jean-Charles Rafoni sont vraiment des monogrammes biunivoques : le e se prononce a dans femme ; le t [s] dans attention, etc.

➤ **Sixième principe : « l'adressage vocal » est le meilleur moyen d'acquérir ce premier bagage**

- Jean-Charles Rafoni préconise d'engager un travail préliminaire de manipulation sur les unités les plus fréquentes et les plus stables de la langue française dans le cadre de l'adressage vocal, c'est-à-dire dans la phase préliminaire de lecture en « réception vocale », au cours de laquelle l'enseignant lit des mots ou des phrases à haute voix aux enfants, puis leur demande de « voir ce qu'ils entendent », en identifiant certains mots ou certaines syllabes.
- Cette phase va permettre aux enfants, selon Jean-Charles Rafoni, de découvrir et d'appréhender les unités inaccessibles à l'oreille de la langue écrite : les phonèmes (que l'enfant n'appréhende pas) et les mots (qu'il ne parvient pas à distinguer dans un premier temps.)
- Elle porte sur la reconnaissance de mots et de syllabes.
- Elle repose sur une « démarche explicite » : les mots sont lus au préalable par l'enseignant ; l'enfant n'a pas à chercher leur signification. Il lui est simplement demandé de repérer à l'écrit des oppositions pertinentes « à l'œil » qui correspondent à des oppositions pertinentes à l'oreille ».
- Les mots qu'il convient de demander aux enfants d'identifier sont des « mots simples formés essentiellement de monogrammes biunivoques » et des « unités grammaticales fréquemment rencontrées dans les phrases (mots outils) ».
- Jean-Charles Rafoni suggère diverses possibilités d'activités dans le cadre de l'adressage vocal :

¹⁴ Il ne permet pas, par exemple, de travailler sur le vocabulaire du matériel scolaire alors que celui-ci constitue l'un des tous premiers lexiques que les nouveaux arrivants apprennent, car les mots sont le plus souvent constitués de graphèmes polyvalents ou de digrammes ou de trigrammes : le cahier, le crayon, le classeur, le tableau, la feuille, la gomme, le taille crayon, la colle, la cour (de l'école), la récréation, etc. Il n'est peut-être pas si facile, de ce point de vue, de partir du « parler de l'école » comme le propose Jean-Charles Rafoni, et c'est en ce sens que la progression qu'il suggère est en partie théorique. Mais il ne paraît cependant pas impossible de constituer un corpus utilisable avec les nouveaux arrivants à partir de ces seules lettres..

- ♣ association d'une image au mot qui la représente (dominos, memory, etc.) ;
 - ♣ reconnaissance d'un mot parmi plusieurs étiquettes de mots ;
 - ♣ reconnaissance des syllabes d'un mot ;
 - ♣ épellation d'un mot ;
 - ♣ écriture d'un mot avec des lettres étiquettes ;
 - ♣ écriture des syllabes successives d'un mot avec des lettres étiquettes ;
 - ♣ reconstitution de phrases à l'aide de pictogrammes et de quelques mots très simples (prénoms d'enfant par exemple, puis mots outils : avec, dans, etc.) ;
 - ♣ reconstitution de phrases à l'aide de mots étiquettes ;
 - ♣ identification d'un mot manquant dans une phrase à l'aide de mots étiquettes dont l'un est retourné.
- Les expérimentations de ces activités montrent qu'elles peuvent « remettre à flot » des nouveaux arrivants qui rencontrent des difficultés lorsqu'on leur demande d'emblée de lire des phrases ou des textes à haute voix dans le cadre du tâtonnement phonologique.

○ Remarques et questions

La démarche d'adressage vocal que préconise Jean-Charles Rafoni soulève plusieurs questions :

- ♣ Comment l'enfant peut-il identifier des mots et des syllabes qu'il ne connaît pas au départ sans devoir les deviner ? Cela n'est possible qu'au travers d'une approche globale qui suppose un certain nombre de préalables que Jean-Charles Rafoni ne détaille pas :
 - l'enfant ne peut pas engager ce travail sans connaître les lettres ;
 - il doit connaître le sens de la lecture et de l'écriture en français ;
 - l'apprentissage de l'écriture et de la formation des lettres semble offrir le meilleur moyen de les mémoriser¹⁵ : il constitue un corollaire fondamental de l'apprentissage de la lecture ; les enfants peuvent toutefois utiliser des lettres étiquettes ou des lettres magnétiques si leur maîtrise du geste est encore insuffisante ;
 - l'identification globale d'un mot ou d'une syllabe n'a de sens que si l'enfant mémorise « une suite ordonnée de lettres », qu'il peut épeler, comme le soulignent à juste titre Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans leur ouvrage.

¹⁵ Même si l'enfant, bien entendu, n'apprend pas à écrire les caractères d'imprimerie.

L'enfant, à défaut, va s'arrêter sur un ou plusieurs détails (silhouette d'un mot par exemple, trait saillant...) qui ne sont pas pertinents. Les activités d'écriture de mots ou de syllabes avec des lettres étiquettes, ou encore d'épellation, que suggère Jean-Charles Rafoni semblent de ce point de vue les plus judicieuses ;

- l'identification d'un certain nombre de syllabes permet à l'enfant des les réinvestir pour décoder d'autres mots : la syllabe mer dans mer-ci par exemple est la même dans mer-cre-di;
- ▲ Cette démarche suffit-elle pour permettre à l'enfant de prendre conscience de l'existence des phonèmes ? Jean-Charles Rafoni laisse penser que l'on peut se contenter d'appréhender la notion de phonèmes au travers de l'opposition de paires minimales (mots ne variant « à l'oreille » qu'avec un seul phonème), mais il semble nécessaire d'engager un travail complémentaire de fusion de phonèmes pour former des syllabes de base avec chaque phonème étudié : la, le, li, lo, par exemple, lorsque l'on étudie le phonème [l]
- ▲ Des exemples d'activités en adressage vocal répondant à ces diverses préoccupations sont jointes en annexes pour mieux illustrer le propos : ils n'ont pas été élaborés par Jean-Charles Rafoni qui donne lui-même des exemples plus simples ; ils sont le fruit de mon travail et de mes suggestions complémentaires.
- ▲ L'auteur pense qu'il est possible d'engager le tâtonnement phonologique une fois que ce travail préliminaire a été engagé sur ces correspondances élémentaires entre les graphèmes et les phonèmes. Mais il est permis de se demander si cette démarche de visualisation préalable des phonèmes entendus ne serait pas tout aussi pertinente avec les digrammes ou les trigrammes que les nouveaux arrivants non francophones ont précisément fréquemment le plus de mal à discriminer (an, on, in, ou, oi, oin...). Il semble qu'elle puisse trouver sa place, aux côtés des activités de tâtonnement phonologique, avec des exercices simplifiés. Jean-Charles Rafoni ne l'exclut pas. Il recommande de revenir à l'adressage vocal chaque fois que des difficultés de décodage bloquent les enfants dans les activités de déchiffrage. Le bon sens suggère de généraliser la démarche pour l'optimiser.
- ▲ Il est également permis de se demander s'il ne faut pas, à ce stade, engager une première démarche de tâtonnement phonologique - et non plus d'adressage vocal - sur les mots eux-mêmes et non sur les phrases, *a fortiori* s'il est vrai, comme l'affirme Jean-Charles Rafoni, que l'apprentissage du décodage des mots est une étape indispensable pour que l'enfant apprenne à segmenter les mots d'une phrase.

- ▲ Ce travail préliminaire sur l'unité des mots ouvre des possibilités que Jean-Charles Rafoni ne mentionne pas :
 - Pourquoi ne pas expliquer aux enfants qu'il existe, dans certains cas, plusieurs possibilités d'écrire un même son et que l'on va apprendre en premier lieu les lettres les plus simples à lire ?
 - Pourquoi ne pas lire à haute voix de « vrais textes » aux enfants, même s'ils sont constitués au départ d'une ou deux phrases simples, afficher le texte au tableau ou le remettre aux enfants, sans leur demander de le lire intégralement, mais en leur demandant de déchiffrer simplement les mots les plus simples à décoder (c'est-à-dire formés des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes les plus fréquentes) ?
 - Cette façon de faire ne permettrait-elle pas de travailler à la fois la sensibilisation aux spécificités de la langue écrite, la compréhension lexicale et syntaxique à l'oral et le déchiffrage ?
- Jean-Charles Rafoni, curieusement, n'indique pas ces possibilités alors que le travail qu'il suggère sur l'unité des mots permet de résoudre en quelque sorte « la quadrature du cercle » des méthodes syllabiques : elle permet de travailler sur le déchiffrage des mots les plus simples sans recourir à des textes d'une totale inanité (voir texte en annexe sur les critiques adressées aux méthodes strictement syllabiques).

➤ **Septième principe : le tâtonnement phonologique est la clé de la lecture**

- La plupart des chercheurs « s'accordent pour définir trois moments clés, trois étapes dans l'apprentissage de la lecture » : la phase logographique (l'enfant pense que les mots écrits sont des traces graphiques symboliques, des dessins non figuratifs) ; la phase alphabétique (l'enfant découvre peu à peu les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes) ; et la phase orthographique (l'enfant acquiert peu à peu un « capital » de mots dont il garde la trace visuelle en mémoire).
- Le passage de la phase alphabétique à la phase orthographique est progressif. Il s'effectue au moyen des activités de conversion graphophonologique qui entraînent peu à peu « l'automatisation complète du système ». La multiplication des expériences de lecture est indispensable pour dépasser le décodage graphophonologique et permettre à l'enfant de reconnaître directement les mots.
- L'enfant est disponible, à ce stade, pour traiter les unités morphologiques.

- Jean-Charles Rafoni fait l'hypothèse que le lexique mental¹⁶ repose sur « une empreinte visuelle laissée dans l'inconscient » lors du déchiffrage.
- Le tâtonnement phonologique constitue, pour cette raison, « la procédure essentielle qui marque l'entrée dans la lecture » selon Jean-Charles Rafoni¹⁷ : il fonctionne « par essais-erreurs de manière implicite et parfois inconsciente » : « C'est un tri, souvent oralisé, dans l'articulation des sons, dont le terme se produit au moment exact où une articulation sonore fait sens », ou encore « un travail de sélection lexicale par proximité phonologique » qui s'appuie sur certaines graphies saillantes. « Cette trituration des constituants sonores est la véritable clé de la lecture : on lit quand, à travers diverses manipulations phonologiques possibles, une - et une seule - fait sens. »
- Jean-Charles Rafoni considère que le plaisir cognitif que l'enfant éprouve lorsqu'il parvient à déchiffrer un mot le motive davantage pour apprendre à lire que la signification des textes qu'il explore : « La découverte progressive des mots au fil de la lecture s'accompagne d'un plaisir cognitif qui n'a rien à voir avec l'intérêt supposé du contenu. »
- Mais « le tâtonnement phonologique ne peut être mis en place qu'à la condition que l'apprenti lecteur (natif ou en langue seconde) ait acquis, d'une part, un minimum de graphèmes fréquents, d'autre part, le lexique et les structures de phrases en production orale. »
- Jean Charles Rafoni ajoute qu'il « paraît tout à fait superflu » de mettre en place, dans le cadre du tâtonnement phonologique, une progression systématique et individualisée des sons (leçon sur le [p], puis le [t], par exemple, etc.) ». « Les graphèmes les plus fréquents de la langue seront simultanément acquis dès lors que l'on présentera, même à l'aveuglette, un nombre suffisant de mots. La langue est ainsi faite qu'il n'y a aucune crainte à avoir : tous les phonèmes seront rencontrés », écrit-il.
- Remarques :

¹⁶ Peut-on parler de représentation orthographique ? L'enfant reconnaît le mot, mais ne l'écrira pas correctement une fois sur deux.

¹⁷ « L'enfant apprenti lecteur qui ignore toujours le mot qu'il doit s'efforcer de lire n'appréhende ces unités significatives qu'à son insu et à partir d'un lieu qui pourrait être "une zone de proximité linguistique inconsciente". La découverte du mot est alors souvent perçue comme une révélation : l'enfant fait chuter sans le savoir l'unité significative d'une zone de langue qui est à la fois proche et inconsciente. »

- ▲ Il est vrai que l'on peut trouver la totalité des phonèmes de la langue française dans un corpus limité de mots, de phrases et de textes, mais le point de vue de Jean-Charles Rafoni sur l'inutilité de la mise en place d'une étude ou d'une progression systématique des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes peut être contesté pour plusieurs raisons :
 - ▲ la mise en place de cette progression est un moyen de s'assurer des acquis des enfants et de les contrôler ;
 - ▲ elle est l'occasion d'afficher au fur et à mesure dans la classe les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes étudiées et de les visualiser : les enfants peuvent consulter ces affiches pour se remémorer des correspondances qu'ils ont oubliées ;
 - ▲ elle est aussi l'occasion de constituer des cahiers de sons ou de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes à compléter au fur et à mesure : ces cahiers facilitent la mémorisation de la combinatoire et le travail éventuel à la maison¹⁸.
 - ▲ Jean-Charles Rafoni toutefois a raison sur un point : l'utilisation d'une progression des sons ne suffit pas en soi à acquérir le système ; il n'y a que la multiplication des expériences de lecture qui permettent de le faire.
 - ▲ Il faut noter que les activités d'expression écrite facilitent, elles aussi, la mémorisation des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes dans le cadre de l'encodage (réemploi de correspondances déjà mises à jour). Jacques Bernardin, un ancien instituteur devenu docteur en sciences de l'éducation, souligne tout particulièrement l'importance de ces activités de production de textes dans l'apprentissage de la lecture¹⁹.

➤ **Huitième principe : la « lecture dialoguée » facilite le tâtonnement phonologique**

- L'anticipation joue un grand rôle dans le tâtonnement phonologique. L'enfant s'appuie à la fois sur la syntaxe, sur le contexte et sur les illustrations qui accompagnent éventuellement le texte pour déchiffrer les mots.
- Jean-Charles Rafoni donne, pour l'illustrer, l'exemple d'un mot composé de caractères imaginaires qu'il est impossible de déchiffrer lorsqu'il est isolé, mais qu'il est possible de lire lorsqu'il est placé dans une phrase: voir extrait du livre page suivante.

¹⁸ L'utilisation de l'alphabet phonétique (API) dans ces affiches ou ces cahiers ne soulève pas de difficultés majeures : les enseignants l'utilisent le plus souvent « pour faire apparaître aux yeux des enfants la différence entre ce qui s'entend (codé en API) et ce qui se voit (l'orthographe) », notent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.


¹⁹ Bernardin (J.), Comment les enfants entrent dans la culture écrite, Retz, 1997.

Prenons maintenant l'exemple d'un mot transcrit à l'aide d'une écriture inventée de toute pièce et présenté hors contexte :

→ fɔtɔλ... ?

L'apprenti lecteur – ou n'importe quel lecteur expert – serait bien en peine de le lire, même s'il s'appuie sur le tâtonnement phonologique à partir des 2 seuls graphèmes latins qu'il connaît¹ : [fɛtɛ]... [fɛtɛ] ?

Mais intégrons-le dans un contexte phrastique :


il ε fatigue, il saswa dā ë fɔtɔλ

Tout le monde lira sans difficulté :

"il... est... fatigué... il... s'assoit... dans... un... **fauteuil** !".

- Les phrases à lire comprennent à la fois des implications syntaxiques et des implications sémantiques qui s'entrecroisent. Le verbe donner, par exemple, implique que l'on donne quelque chose à quelqu'un. S'il est employé dans une phrase commençant par le Père Noël, l'apprenti lecteur n'aura aucune difficulté à lire que celui-ci donne des « cadeaux ou des bonbons aux enfants ».
- Les mots en fin de phrase sont « généralement plus prédictibles car ils bénéficient d'un impact sémantique cumulatif ». Le mot « fleurs » est plus facile à lire dans la phrase « il arrose les fleurs » que dans l'expression « les fleurs de maman ». L'anticipation, de la même façon, peut faciliter la lecture des syllabes complexes en fin de mot : la syllabe « ment », par exemple, sera plus facile à lire dans le mot « mé-di-ca-ment » que dans la phrase « il ment ».
- L'importance de l'anticipation fait dire à Jean-Charles Rafoni que « le mot se lit aussi ailleurs que sur sa propre graphie ».
- Il recommande d'engager le tâtonnement phonologique avec les nouveaux arrivants sur des « phrases courtes, minimales, utilisées fréquemment en production orale (déduites par exemple des leçons de langage) ».
- La lecture dialoguée est une façon complémentaire de faciliter le tâtonnement phonologique.

- ▲ Elle consiste « à aider l'élève à lire dans une situation permanente de dialogue et d'interlocution » et constitue « une sorte de recours, un antidote au découragement et à l'échec. »
- ▲ L'idée est de « réactualiser sans cesse le contexte pour ne pas faire perdre à l'élève le fil de la lecture ». « Lorsque l'élève bute sur un mot (graphies complexes, perte du lien syntaxique), on réactive par le dialogue et le questionnement du sens - et non du code - les deux voies de la lecture autonome (tâtonnement phonologique et anticipation) ».
- ▲ Jean-Charles Rafoni propose différentes formes d'aide à la lecture :
 - L'aide contextuelle initiale : l'enseignant essaie de permettre aux enfants de comprendre le contexte de la phrase à lire « avant l'amorce de la lecture » au moyen de questions. L'aide peut porter aussi bien sur le contexte initial de la phrase, avant la lecture, que sur la lecture de groupes de mots à l'intérieur de la phrase. Jean-Charles Rafoni le montre avec un exemple. La phrase à lire est : « Elle a reçu la balle sur le visage » ; elle est accompagnée d'une image d'un enfant pleurant. L'enseignant peut poser la question initiale : « pourquoi pleure-t-elle ? » Puis il peut demander « où ? » aux enfants, lorsque ceux-ci auront lu « Elle a reçu la balle... », pour les inciter à lire « sur le visage ».
 - L'aide contextuelle seconde : elle est « ciblée sémantiquement et après coup sur un mot difficile qui n'a pas pu être lu ». Exemple : la phrase à lire est la suivante : « On écoute les maîtres et les maîtresses ». Les enfants butent sur le mot maîtresses. L'enseignant explique que ce sont des femmes pour les aider.
 - La lecture au-delà du mot : l'aide consiste à sauter sur l'unité suivante lorsqu'un mot est trop difficile à déchiffrer. Exemple : la phrase à lire est : « Inès prend une photo ». L'enfant butte sur le mot « prend ». L'enseignant invite l'enfant à lire le mot d'après. La lecture du mot « photo » l'aide à lire et à comprendre qu' « Inès prend une photo ».
 - La lecture d'un mot par l'adulte. L'enseignant peut également lire un mot trop difficile à déchiffrer pour ne pas casser les enfants dans leur élan, et le faire retravailler ensuite dans le cadre de « l'adressage vocal ».

➤ **En conclusion**

- L'apprentissage de la lecture, selon Jean-Charles Rafoni, nécessite de se défaire d'une illusion : « On n'apprend pas à lire (...) en fournissant un mode d'emploi, une sorte de code extérieur à l'élève qu'il lui faudrait mécaniquement appliquer » : d'une part

« parce que la logique du système d'écriture est sans cesse parasitée » par la polyvalence du système graphique ; « d'autre part parce que les mots eux-mêmes s'organisent syntaxiquement entre eux et qu'ils sont portés par des rapports sous-jacents qui les déterminent. Le mot se lit aussi ailleurs que sur sa propre graphie. »

- L'idée sous jacente de Jean-Charles Rafoni est que c'est l'enfant lui-même qui apprend à lire : il doit comprendre le principe du fonctionnement de la langue écrite pour pouvoir l'expérimenter et mémoriser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

- Remarques complémentaires

- ▲ Il est nécessaire de souligner que l'apprentissage de la lecture n'est pas qu'une question de méthode. L'implication de l'enseignant s'avère tout aussi déterminante : je veux parler de l'investissement qui est le sien pour que tous les enfants apprennent à lire, de la façon dont il transmet la méthode qu'il met en œuvre, des relations qu'il a avec les élèves et du rapport au savoir qu'il peut entretenir. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe font un constat très similaire. Ils notent que « notre expérience de formateurs et de chercheurs nous a permis de rencontrer de très nombreux enseignants qui obtenaient des résultats remarquables en usant de méthodes pourtant très différentes : (...) ils attachaient une attention particulière aux élèves des milieux populaires, cherchant à leur apprendre à l'école ce que les autres avaient bien souvent déjà appris dans leur famille ; ils mettaient en œuvre une pratique cohérente et réfléchie ; ils désiraient voir tous les élèves réussir et avaient la conviction que, en partie grâce à eux, la chose était possible. »
- ▲ Il faut souligner, dans le même ordre d'idée, que le désir de l'enfant d'apprendre à lire joue lui aussi un rôle prépondérant. L'enfant est partie prenante des apprentissages. Il tend, lorsqu'il le peut, à corriger de lui-même les failles des méthodes. Mais encore faut-il lui donner cette envie de lire... *A fortiori* s'il est issu d'une famille et d'un milieu social où la culture écrite est peu présente et peu valorisée.
- ▲ Il reste, enfin, une question en suspens : comment travailler avec les nouveaux arrivants non ou peu francophones sur la compréhension des textes et en particulier sur la compréhension des notions implicites ?
- ▲ La lecture à haute voix, avec expression, de textes lus par l'enseignant constitue une première façon de travailler sur la compréhension implicite. Elle véhicule des

impressions, des émotions que les nouveaux arrivants ne peuvent pas ne pas percevoir. Le travail sur la compréhension écrite ne semble possible, au-delà de ces observations, qu'avec des textes simples dont ils connaissent précisément le vocabulaire, mais il n'est pas toujours facile de trouver des textes adaptés à leur âge qui répondent à cette exigence.