
Coucou Lilou, Méthode de lecture CP, Niveau 2, Cycle 2,
par M.-C. Auger, F. Caminade-Riffault, M. Charle, S. Le Goff.
Paris, Hachette- Education, 1998.

Pas à page, Lecture CP, Niveau 2, Cycle 2,
par C. Giribone, M. Hugon, M. Gazzano-Giribone.
Paris, Nathan, 1998

Colette Corblin
IUFM de Versailles

Les recherches en matière d'apprentissage de la lecture ont donné lieu en 1998 à un rapport¹ invitant les maîtres à tenir compte d'un certain nombre de points déterminants pour leur pratique, parmi lesquels, servant de contexte pour l'analyse des manuels choisis : *La découverte du principe alphabétique, la connaissance des correspondances graphème-phonème, l'utilisation du décodage graphophonologique apparaissent maintenant comme étant au service des objectifs fonctionnels que sont l'identification des mots et la compréhension du texte écrit.*

L'examen de deux méthodes récentes montre comment s'effectue aujourd'hui l'articulation de l'analyse grapho-phonologique au service de la compréhension des textes :

- **Coucou Lilou, Méthode de lecture CP**, comprenant :
 - un livre de lecture de 158 pages, avec un document joint : "Dico des sons",
 - un guide pédagogique de 191 pages,
 - deux cahiers d'*apprentissage* de 96 pages.
- **Pas à page, Lecture CP**, comprenant :
 - un livre de lecture de 158 pages,
 - un guide pédagogique de 350 pages,
 - deux cahiers d'*activités individuelles* de 40 pages,
 - une mallette pédagogique comprenant :
 - un disque compact pour les histoires et les comptines,
 - 9 posters, 12 posters pour les étiquettes collectives,
 - 32 planches de cartes,
 - un dictionnaire, "mots et sons", de 160 images.

I. La méthode de Coucou-Lilou

Les auteurs la présentent comme une méthode en raison de leur parti-pris de régularité et de rigueur dans l'apprentissage, l'objectif pédagogique premier étant de motiver et d'entretenir chez l'enfant le plaisir de lire pour soi, d'avoir un livre à soi. Ils ne se réfèrent pas aux conclusions du rapport de l'ONL.

Les principes fondateurs de cette méthode sont commentés dans le guide : 1. *Lire c'est donner du sens à l'écrit*, 2. *Former des lecteurs polyvalents*, 3. *Mettre en évidence l'importance*

de l'assise sociale de la lecture. Nous ne revenons pas sur cette conception de la lecture, orientée vers la recherche du sens d'un message social, dont l'intérêt mais aussi les possibles dangers pour l'apprentissage sont passés en revue dans le rapport de l'ONL. D'ailleurs, les auteurs de *Coucou Lilou* souhaitent équilibrer l'enseignement de la lecture : *Nous pensons qu'il n'est plus temps d'attiser le conflit entre les partisans d'un apprentissage fondé sur l'acquisition prioritaire du code, et leurs détracteurs qui préconisent un accès direct à la compréhension de textes* (Guide, p. 6). Si les auteurs soulignent combien ces deux activités sont complémentaires, la méthode illustre bien la dichotomie entre lire (donner du sens à de l'écrit social), ce que cherche à favoriser le manuel proprement dit, et *apprendre à lire* (apparier phonèmes et graphèmes, comprendre la transcription), objectif visé par le *dico des sons* et par les deux cahiers d'apprentissage.

• Donner du sens à de l'écrit

Le personnage-titre de la méthode est une chenille, Lilou, qui sert de lien entre les histoires, et qui se transforme en papillon à la fin de la méthode, par analogie avec l'enfant devenu lecteur... Neuf mini-livres (avec leurs pages de couverture) constituent le support de la méthode: *Album photo de Lilou, Anatole va à l'école, Lili Cricri la fée sorcière*, etc. Une progression est marquée dans plusieurs domaines : construction des énoncés, taille de l'écrit à lire, type de graphies, images associées, types de discours. Ainsi l'album de photos accompagnées de phrases présentatives *Là, c'est moi avec...* est réalisé en écriture cursive ; la B.D. associe un court texte narratif en écriture d'imprimerie et des dialogues en cursive, et cela jusqu'aux textes plus longs en différents caractères d'imprimerie. Pour que les enfants donnent du sens à l'écrit les mini-livres mettent en scène des histoires écrites par les auteurs et choisies en fonction des centres d'intérêt des enfants (avant-propos). Là sont repris les thèmes de l'école, la ville, Noël...

Dans la mise en œuvre du principe suivant *Lire c'est accomplir un acte culturel* (avant-propos), lire différents types de discours, entrer dans les différentes disciplines avec leur présentation spécifique, suppose de recourir à des extraits, des poèmes, des textes documentaires... Or, l'artifice de l'écrit créé pour motiver l'apprentissage tout en restant à la portée des enfants va sans doute à l'encontre du principe même, ou du moins rend délicat son traitement. Les auteurs en sont conscients, et s'en expliquent : la méthode est au service d'un apprentissage; aussi ont-ils voulu des *textes inédits à l'accès simple et direct au début*. Au sujet des écrits fonctionnels, peu nombreux, les auteurs précisent : *nous avons choisi d'intégrer les écrits fonctionnels plutôt que de les plaquer*. Ceux-ci (agenda, affiche, calendrier...) sont donc intégrés aux mini-histoires dans lesquelles ils prennent leur sens.

Quant aux illustrations, dont le rôle est fondamental dans l'apprentissage de la lecture, mais aussi dans l'élaboration de la lecture/compréhension de l'image, de l'initiation esthétique, on trouvera difficile à exploiter certaines reproductions de tableaux, par exemple pp. 80-81, en raison de leur trop petite taille en contradiction avec l'ampleur de la scène évoquée, et de la médiocre qualité des couleurs (que peut-on connaître de *L'empire des lumières* de Magritte dans une vignette d'environ 7 cm sur 6 ?).

• Une méthode : de la reconnaissance visuelle à l'analyse

Dans le cahier de l'élève, chaque unité d'apprentissage commence par des activités de reconnaissance graphique (reconnaissance directe des mots et des phrases) en liaison avec l'histoire découverte en lecture. Viennent ensuite les activités de discrimination auditive et visuelle.

Un dépliant se trouve annexé au livre de lecture, le *Dico des sons*, de 32 pages. Il se présente rituellement selon un même modèle, une page par phonème étudié, le phonème [a] venant en tête, l'un des phonèmes les plus aisément perçus du français. Chaque page met en place sous le titre désignant le son en A.P.I., les mots vedettes renvoyant à la lecture, le tableau des graphies de la lettre, une phrase à retenir, une phrase piège où la lettre ne renvoie pas au son (exemple "a" dans *saute*) ; cet ensemble est suivi en bas de page d'un *dico des mots* qui est une planche d'images représentant des objets dont le nom contient le son étudié.

Le cahier d'apprentissage n° 1 propose pour chaque unité, des activités de reconnaissance visuelle et de copie de mots outils. Suivent des exercices visant la compétence à repérer le phonème dans un mot évoqué par une illustration, puis dans la graphie du mot, et deux pages pour exercer l'enfant à mieux lire le texte en retour. L'effort mené pour mettre le décodage au service de la construction du sens n'est pas toujours facile. Un exemple amusant est fourni par l'exercice 1 (activités reliées au phonème [a]) : l'enfant doit répondre à la consigne "je barre l'erreur dans le dessin", lequel représente le papa qui tombe en glissant à côté d'un livre ouvert, assorti d'une phrase peu vraisemblable "Papa va sur le stylo". Les auteurs commentent : *La phrase attendue est papa glisse/tombe; mais aucun de ces deux mots n'est encore lisible. On a donc choisi le seul verbe connu "va"...*(Guide pédagogique). Entre la phrase étrange, la consigne consistant à barrer quelque chose, la lecture d'image, la lecture de la phrase et celle du texte, il y a sans doute matière à hésiter !

Au total, l'entraînement à l'encodage-décodage phonologique est donc mené de façon quasiment indépendante, se trouvant détaché du contexte de découverte du sens des textes, mais y renvoyant sans cesse. Les auteurs ont voulu donner des textes d'accès facile pour les enfants sans isoler la lecture-compréhension des procédures d'analyse grapho-phonologique. La méthode établit enfin une progression dans un ensemble bien construit.

2 . Le livre de lecture *Pas à page*

Le livre de lecture de l'élève se présente comme un recueil d'histoires, constitué de 15 textes narratifs réécrits (résumés et simplifiés) d'après des ouvrages de littérature de jeunesse.

• Lire-comprendre

Ces histoires sont ponctuées par une quinzaine de pages : "Découvrir", c'est-à-dire "lire pour s'informer", découvrir les animaux sauvages, l'arc-en-ciel... et "Agir", c'est-à-dire "lire pour faire", dessiner des animaux, fabriquer un arc-en-ciel avec un miroir...

Il y a donc, adaptés à l'âge des apprenants, réécrits, simplifiés, des textes variés, parfois des écrits fonctionnels proposés comme supports de lecture. "Lire pour donner du sens" est bien évidemment le principe conducteur de l'apprentissage.

• L'analyse du mot écrit

Dans la présentation de la collection, qui figure en page 3 du guide pédagogique, les auteurs se rapportent explicitement aux conclusions du rapport de l'ONL ; ils s'expliquent sur le parti-pris suivant : *Nous avons voulu retenir la nécessité de redonner une place plus importante à l'acquisition du principe alphabétique* . Et en effet, une grande importance est donnée à l'identification des mots, phase préliminaire nécessaire pour que les enfants deviennent des lecteurs autonomes. Mais les auteurs ont le souci d'équilibrer cette activité d'analyse avec les activités de compréhension des textes, dans l'organisation de l'ouvrage.

Pour une didactique de la lecture, les principes directeurs du guide énoncent d'abord des objectifs tels susciter le désir de lire, construire une représentation de l'écrit, développer des compétences langagières. Enfin, rendre le lecteur autonome par la reconnaissance automatique des mots. Cette reconnaissance est mise en place de façon directe (mémorisation des mots) et indirecte, notamment par des activités d'analyse, où la syllabe occupe une place centrale.

A la différence de la méthode Hachette, le manuel développe à la fin de chaque histoire, deux doubles pages relatives à une approche technique de la lecture, à savoir la reconnaissance des lettres, dans une rubrique *Jouer avec les lettres, les mots, les phrases*. Rien n'est montré des relations aux phonèmes, il n'y a pas de recours à l'A.P.I. dans le manuel de lecture. Les doubles pages se présentent ainsi : les comptines de sensibilisation à un phonème vocalique non mentionné en A.P.I., par exemple [o], les mots et les images illustrant le son-voyelle : la lettre représentant la voyelle est en bleu, puis des graphies visant une reconnaissance syllabique, en bleu, du type "m" "o" = "mo" (*moto*), ou "m" "eau" = meau (*chameau*). Dès le début de l'apprentissage, l'accent est mis sur la plus petite unité de perception qui puisse fonder un apprentissage, la syllabe. Les auteurs appuient leur démarche sur le constat dressé par A. Bentolila² sur la difficulté qu'éprouve un jeune enfant à discriminer les sons consonantiques et au contraire ses aptitudes à distinguer des syllabes, à reconnaître des rimes et des allitérations. Ainsi, le parti est pris de développer les

activités qui associent forme sonore et forme graphique par la recherche des "morceaux phoniques" que sont les syllabes, unités élémentaires d'articulation, de façon à mieux développer la conscience phonique des apprenants et permettre, ultérieurement la mise en place de la combinatoire.

Le guide pédagogique, très précis, propose alors d'explicitier le travail que doit mener le maître pour chaque séquence de lecture : si l'on s'arrête sur le versant phonique, la méthode conseille de jouer à découper les mots entendus en syllabes, à faire retrouver dans une liste de mots la "maison-syllabe" qui correspond à une syllabe lue, à repérer des syllabes identiques sur le plan phonique, et différentes en graphie.

La comptine de début de séquence lance les activités. Plusieurs manipulations orales, puis des jeux avec des étiquettes de mots, ensuite avec des graphies diverses, établissent le principe de transcription avec les variantes.

Les cahiers d'exercices n'ignorent pas les activités du type "J'entends... Je vois". Mais celles-ci sont peu nombreuses. Elles conduisent parfois à des consignes étranges, telle celle qui accompagne l'exercice 7 p. 29 (Cahier 2) : *Copie les mots de l'exercice 6 où tu entends **il** de "soleil" et où tu vois **eil/ail/euil***. Il y a donc un parti pris de s'en tenir à l'expression graphique, d'ignorer la notation phonétique : celle-ci n'aurait-elle pu aider les enfants dans le cas cité, d'autant qu'un tableau de la progression des sons notés en API figure à la dernière page de leur livre de lecture ?

Au total, cette méthode tente de mettre la reconnaissance de la syllabe écrite, et de la lettre, au service d'une meilleure lecture du texte. L'impression produite par le manuel de l'élève est celle d'un retour à la forme du syllabaire d'antan.

En revanche, un guide pédagogique bien conçu pour la conduite pédagogique de la séquence, reprend en détail tout le travail de mise en œuvre de la transcription, discrimination auditive et visuelle.

3. Conclusion

Mener l'analyse grapho-phonologique pour servir la compréhension des textes n'est certainement pas une chose facile, dans le cadre d'un manuel scolaire. Bon nombre de maîtres distinguent souvent les deux grands types d'activités dans le courant de la classe. Si les enfants, dans un premier temps s'exercent à donner du sens à l'écrit proposé, en recourant à leur mémoire, à leurs connaissances des écrits sociaux, ils s'entraînent à un autre moment de la journée à analyser cet écrit qu'ils ont lu et compris auparavant, en termes de phrases, de mots, de syllabes et de graphèmes.

Pour *Pas à page*, dans une approche pourtant inspirée par les tenants de la lecture fonctionnelle, le livre de lecture de l'élève conjoint analyse et compréhension, et en revient à l'analyse de la syllabe écrite pour la mettre au service de la compréhension, sous la raison qu'elle garantit des automatismes.

La méthode *Coucou Lilou* distingue ces moments, puisque l'annexe et le cahier d'apprentissage mettent en place les analyses, en dehors de la lecture proprement dite des histoires.

-
- ¹ *Apprendre à lire*, Paris, CNDP-Odile Jacob, 1998. (Cf. BIMS, n° 53, juin 1999)
- ² *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1997, extrait cité dans le Guide pédagogique, p. 11.