

1/ « Pourquoi parler de méthode ? Le mot lui-même indique un ensemble de façons de procéder, de démarches que l'on met en place en vue d'atteindre un objectif déterminé. Il s'agit donc de la recherche d'un chemin, d'une voie qui s'inscrit dans une logique, une cohérence. Faire quelque chose avec méthode, c'est donc anticiper un résultat en se fondant sur la connaissance des objets auxquels la méthode choisie s'applique. « Agir méthodiquement, nous dit Bernard Rey, c'est non seulement obéir à une règle, mais c'est être capable d'en rendre raison, c'est-à-dire de comprendre en quoi cette succession d'opérations, dans cet ordre, conduit nécessairement au but poursuivi. » Jérôme Deauvieu, Janine Reichstadt, Jean-Pierre Terrail, *Enseigner efficacement la lecture*. Odile Jacob, 2015.

2/ « L'objectif principal de l'apprenti lecteur est donc de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend. Dans ce but, celui-ci doit, dans un premier temps, automatiser l'identification des mots écrits et donc développer des procédures rapides, précises et automatiques. »

Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé, *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Dunod, 2003.

3/ « Notre patrimoine génétique ne comprend pas d'instructions pour lire ni de circuits dédiés à la lecture. Cependant, avec beaucoup d'efforts, nous pouvons recycler certaines prédispositions de notre cerveau afin de devenir un lecteur expert. (...) Le principal changement qu'impose la lecture se situe dans l'hémisphère gauche, dans une région bien précise du cortex visuel qu'on appelle l'aire de la forme visuelle des mots. On pourrait aussi l'appeler la « boîte aux lettres du cerveau », car c'est elle qui concentre toutes nos connaissances visuelles sur les lettres et leurs combinaisons. (...) D'ailleurs, chez un adulte, si cette région est détériorée par une lésion ou un accident vasculaire, la lecture devient strictement impossible. »

Stanislas Dehaene (sous la direction de), *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob, 2011

4/ « En français, la syllabe se révèle facilement accessible : les enfants parviennent précocement à la repérer (découper, ajouter, manipuler). Les phonèmes sont, eux, plus difficiles à isoler et leur apprentissage se développe en interaction avec celui de la lecture. On a donc à la fois une sensibilité phonologique précoce qui facilite l'apprentissage et une instruction qui s'appuie sur celle-ci pour diriger la prise de conscience de tous les phonèmes et de leurs associations avec les graphèmes. (...) Au début de l'apprentissage les connaissances phonologiques sont partielles et limitées. La fréquentation de l'écrit et l'instruction entraînent un raffinement de ces connaissances : l'expérience d'un système alphabétique semble nécessaire pour développer la conscience phonémique. »

Michel Fayol, *L'acquisition de l'écrit*. Que sais-je ? PUF, 2013.

5/ « L'apprentissage global des mots écrits permet de reconnaître des mots écrits comme s'ils étaient des objets visuels, un signe routier ou publicitaire, un emblème, mais il ne permet pas d'identifier des dizaines de milliers de mots qu'on n'a jamais lus, ou entendus. »

José Morais, *Lire, écrire et être libre. De l'alphabétisation à la démocratie*. Odile Jacob, 2016.

6/ « La méthode globale est issue d'une idée généreuse : refuser le « dressage » des enfants, que l'école primaire est parfois accusée de transformer en petites mécaniques à ânonner « pa, pe, pi, po, pu, papa a le tutu de Lili ». Récusant la primauté de la mécanique, elle souhaite replacer le sens au centre de la lecture en donnant d'emblée aux enfants des textes censés les intéresser, leur laissant le plaisir d'y trouver eux-mêmes les phrases, puis les mots, puis les règles orthographiques. Ne redonne-t-elle pas ainsi l'initiative aux enfants ? A eux de construire leur propre apprentissage, en découvrant par eux-mêmes les règles de la lecture. Et tant pis si, au départ, l'enfant joue aux devinettes et lit : « Le minou a très soif » au lieu de : « Le chat boit du lait »- il est sur la bonne voie, prétendent certains partisans de la lecture globale, car il grandit en autonomie et découvre d'emblée le plaisir du sens. »

Stanislas Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.

7/ « Le système visuel d'un bon lecteur est d'une efficacité redoutable pour filtrer et rejeter quantités de variations qui ne sont pas pertinentes pour la lecture (...) il doit fréquemment préserver et même amplifier des détails, parfois minuscules, qui différencient deux mots très proches. Considérons les mots « deux » et « doux ». Nous accédons immédiatement à leur sens et à leur prononciation, mais c'est seulement en nous penchant attentivement sur leur forme écrite que nous prenons conscience qu'ils ne diffèrent l'un de l'autre que de quelques taches d'encre. Notre système visuel est sensible à la minuscule différence entre les mots « deux » et « doux », et l'amplifie d'étape en étape afin d'accéder, en bout de chaîne, à des sons et à des sens radicalement différents. Dans le même temps, il ne prête guère attention à des différences bien plus grandes, comme celles qui séparent les mots « deux » et « DEUX ». »

Stanislas Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.

8/ « L'utilisation plus importante du contexte par les mauvais lecteurs est une conséquence de leur infériorité au niveau du décodage. C'est parce que le décodage est insuffisant ou lent que la connaissance dérivée du contexte intervient pour permettre la reconnaissance du mot. Le contexte joue donc un rôle compensatoire. »

José Morais, *L'Art de lire*. Odile Jacob, 1999.

9/ « Si l'on s'accorde pour considérer que les procédures habituellement utilisées pour identifier les mots jouent un rôle clé dans la lecture (...), il est bien évident que la description des procédures mises en œuvre de façon dominante d'une part par les bons lecteurs et d'autre part par des enfants en

difficulté d'apprentissage de la lecture, est importante. Or les réponses des enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture, dans l'épreuve présentée ci-dessus, se caractérisent (...) par des stratégies de reconnaissance globale des mots s'appuyant parfois, à titre de vérification, sur quelques indices graphiques locaux. En outre, et surtout, les réponses des mauvais lecteurs s'expliquent par le recours à des anticipations contextuelles, via l'image, et il semble que c'est essentiellement le résultat de cette anticipation qui est confronté au mot écrit. On peut penser que ces stratégies ne sont utilisées qu'à titre « compensatoire » par ces enfants pour pallier leur incapacité à mettre en œuvre des procédures d'identification des mots pertinentes, et automatisées ».

Liliane Sprenger-Charolles et Abdelhamid Khomsi, *Les stratégies d'identification des mots dans un contexte-image : comparaisons entre « bons » et « mauvais » lecteurs*, in *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, sous la direction de L.Rieben et Ch.Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1997.

10/ « Il ne faut pas l'oublier, les différences en lecture tendent à se radicaliser au cours du temps (...). Le mauvais lecteur apprend à devenir mauvais lecteur, voire non-lecteur, plus qu'il n'apprend à lire. Il se désintéresse de la lecture, et passe beaucoup moins de temps à lire, à l'école et hors de l'école, que le bon lecteur (...). L'exercice intensif de la lecture crée donc un nombre extraordinaire d'opportunités pour apprendre de nouveaux mots, jusque-là inconnus. Ceux qui lisent mieux lisent plus, augmentent plus vite leur vocabulaire, et par conséquent lisent encore mieux et encore plus, suivant un effet boule de neige qui contribue à creuser l'écart entre les bons et les mauvais lecteurs. (...) La capacité de décodage est une sorte de propulseur, dont la seule fonction est de mettre sur orbite les processus du lecteur habile pour s'évanouir ensuite dans les oubliettes de l'enfance. » José Morais, *L'Art de lire*. Odile Jacob 1999.

11/ « Moins le traitement des mots est automatique et plus les activités associées à la compréhension se trouvent pénalisées. »

Michel Fayol, *L'acquisition de l'écrit*. Que sais-je ? PUF, 2013.

12/ « Une chose est de connaître le code, autre chose est d'en automatiser l'utilisation. Or tant que la lecture n'est pas automatique, le lecteur a le plus grand mal à comprendre ce qu'il lit. En effet, tant qu'elles ne sont pas automatisées, la lecture et l'écriture sont lentes, fatigantes, et surtout, les mécanismes élémentaires captent toute l'attention qui n'est donc pas disponible pour la gestion des idées en lecture et en écriture. Il n'y a pas de recette magique pour automatiser une procédure, il faut l'exercer. »

Jean-Emile Gombert. Interview sur le site Bien-lire, 2010.

13/ « Lecteurs experts et surentraînés, nous avons l'impression d'une reconnaissance immédiate et globale des mots. C'est une illusion trompeuse. Notre cerveau ne passe pas directement de l'image des mots à leur sens. (...) La région corticale de la forme visuelle des mots traite toutes les lettres du

mot en parallèle, ce qui est responsable de l'impression de lecture globale. Mais l'immédiateté de la lecture n'est qu'une illusion, suscitée par l'extrême automatisé de ses étapes, qui se déroule en dehors de notre conscience. »

Stanislas Dehaene, Les neurones de la lecture. Odile Jacob, 2007.

14/ « Au cours de ces apprentissages [de la lecture et de l'écriture], l'écriture pénètre l'esprit de l'élève et influence la façon dont celui-ci perçoit et traite le langage parlé. Apprendre comment l'écriture reflète la parole améliore la prise de conscience des constituants phonémiques du langage, ainsi que la capacité à les manipuler. Connaître l'orthographe d'un mot donné procure un symbole visuel de la façon dont il doit être prononcé. Ce symbole est conservé en mémoire et influence la façon dont les sons des mots sont conceptualisés, ainsi que la façon dont les mots sont dits et la façon dont les relations entre les mots sont traitées. »

Linnea C. Ehri, Apprendre à lire et à écrire les mots in L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Sous la direction de L. Rieben et Ch Perfetti. Delachaux et Niestlé, 1997.