

## Comparaison entre les deux versions du guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP »

### 1. Précision sur « Savoir lire » (page 7)

Suppression du passage sur la reconnaissance directe des mots.

« par la reconnaissance directe de la forme orthographique du mot, présente dans la mémoire lexicale du lecteur, qui permet d'accéder à son sens et à sa prononciation : c'est ce mode d'identification qui permet notamment de lire les mots irréguliers, difficilement déchiffrables (par exemple, le mot « femme » ou le mot « monsieur ») et de distinguer les homonymes (par exemple, « sot » ou « seau » ou encore « saut », qui se prononcent pareillement /so/). »

Remplacé par un extrait de Dehaene :

« 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 automatiser de ses étapes, qui se déroule en dehors de notre conscience. »

→ Levée de toute ambiguïté sur la reconnaissance directe des mots.

### 2. Identifier les mots écrits (page 21)

Le passage

Ainsi identifier le mot « cheval » écrit, c'est maîtriser la correspondance entre les graphèmes que l'on voit (organisés en syllabes) et les phonèmes que l'on entend lorsqu'on le dit, et donc retrouver immédiatement, spontanément, le sens de l'union entre le signifié et le signifiant que l'on connaît déjà à l'oral.

Devient :

Ainsi, identifier le mot « cheval » écrit, c'est le décoder pour retrouver le mot connu à l'oral. C'est donc maîtriser la correspondance entre les cinq graphèmes que l'on voit (organisés en syllabes), et les cinq phonèmes que l'on entend lorsqu'il est parlé. On retrouve alors immédiatement, spontanément, le sens de l'union entre le signifié (l'idée de cheval) et le signifiant que l'on connaît déjà à l'oral, en passant par le décodage du mot écrit.

→ Précision sur la mécanique fine du décodage.

### 3. La conscience phonémique et l'écrit (page 23)

Ajout de la précision suivante :

Il est parfois difficile d'obtenir d'un élève qu'il discrimine finement la différence entre « vache » et « fâche » à l'oral. En revanche, après l'étude des graphèmes /v/ et /f/, les exercices d'encodage feront apparaître les confusions. C'est alors que le professeur et l'élève pourront identifier et mettre des mots sur les « malentendus ».

→ Cf dernière partie du guide, distinguer difficulté scolaire et troubles cognitifs.

#### 4. Partir du phonème ou du graphème ? (page 24)

Ajout de la précision suivante :

On a parfois sous-estimé la difficulté qu'ont les élèves à prendre conscience et à abstraire les phonèmes, notamment les phonèmes consonantiques. Commencer la leçon de lecture en demandant à l'élève d'effectuer une tâche de discrimination perceptive en identifiant un stimulus sonore, fugace dans le temps, revient à proposer une tâche qui fait appel à la mémoire auditive et que certains ne sont pas encore capables d'effectuer. En revanche, commencer la leçon en montrant le graphème à étudier et les syllabes que l'on peut fabriquer en le combinant avec d'autres graphèmes connus, permet d'habituer l'élève à raisonner sur une représentation spatiale permanente.

Cette clarification, qui facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, inscrit l'élève dans une dynamique de progrès et entretient sa motivation.

#### L'ENTRÉE GRAPHÉMIQUE

« (...) Le manuel va du graphème au phonème afin de minimiser la charge de mémoire. En début de CP, il est important que l'enfant prenne conscience que la lecture ne consiste pas à mémoriser l'image des mots, comme le ferait un élève chinois, mais à apprendre un code qui présente de nombreuses régularités et repose sur un principe de correspondance entre les lettres et les sons.

« Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : « comment choisir ? », Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2018-19

Pour que ce principe soit clair, il faut concentrer l'enseignement initial sur les relations simples et univoques, ce qui est vrai de la plupart des voyelles (a, i, é, ou, on, etc.) et de nombreuses consonnes (b, d, f, j, l, m, n, p, t, v, etc.) avant d'introduire des correspondances plus complexes et ambiguës. Ne pas présenter de contre-exemples dans les premières leçons (par exemple que le « i » de maison ne se prononce pas /i/ !), ce qui ajoute à la confusion.

**Pour passer des lettres aux sons (lecture), l'orthographe française est relativement régulière ; tandis que dans le sens inverse, pour passer des sons vers les lettres (dictée), les difficultés sont nombreuses.**

Par exemple la lettre « o » se lit la plupart du temps /o/, mais inversement le son /o/ peut s'écrire o, au, eau, aux, ot, oo dans zoo, etc. ; certains sons comme /é/ peuvent avoir jusqu'à 15 orthogrames différentes. C'est pourquoi, au début de l'apprentissage de la lecture, nous suggérons de n'énoncer qu'une seule relation graphème-phonème à la fois (« o » se prononce /o/). Certains manuels montrent immédiatement toutes les écritures possibles d'un son, ce qui fait trop de choses à retenir, tout au moins dans les premières leçons. Lorsque les sons sont transcrits par plusieurs graphies, le son /o/ par exemple, on présentera très tôt en début d'année, la graphie la plus simple et la plus fréquente, (lettre « o » correspond au son /o/), puis plus tard les deux autres graphies principales (au et eau). La plupart des autres graphies sont dérivées de ces trois graphies principales, et peuvent être traitées comme la graphie principale suivie d'une lettre muette. Toutes les graphies pourront être reprises en fin d'année à l'occasion d'un travail sur la morphologie, très important pour l'apprentissage de l'orthographe et la construction des représentations orthographiques impliquées dans la voie directe.

»

→ Rappel de l'importance de l'entrée graphémique.

#### 5. Nombre et vitesse d'étude des graphèmes – déchiffrabilité et tempo (page 27)

Ajout de la précision suivante :

Pour s'investir pleinement dans un apprentissage, l'élève a besoin de comprendre la démarche d'enseignement qui doit être claire et cohérente. Il a besoin également de développer un fort sentiment de compétence. Il faut donc proposer des textes intégralement ou quasi intégralement déchiffrables, ce qui permet à l'élève de comprendre les enjeux d'apprentissage : accéder au déchiffrage par la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes enseignées. Les premières

phrases proposées sont simples mais elles permettent à l'élève de prendre conscience que la lecture lui est rapidement accessible : l'élève apprend que lire, c'est déchiffrer un écrit pour comprendre un message ainsi oralisé.

→ Rappel de l'importance de la déchiffrabilité.

→ Démonstration qui peut être utilisée en formation.

### LA DÉCHIFFRABILITÉ

Si on remplace les graphèmes non encore étudiés par des points, voici ce que les élèves ont sous les yeux :

#### • Au mois d'octobre :

.... tu es •ou. •i je t• pr.... •ur.... •o•, tu •a• •• pi••er, et je .... •ourir.

*Mais tu es fou. Si je te prends sur mon dos, tu vas me piquer, et je vais mourir.*

Graphèmes étudiés : a/a,à/,i/i,y/,r/r,rr/,l/l,ll/,u,p/p,pp/,o,ou,t/t,tt/,é/é,er,e/z/.

Mots-outils : et, es, je.

#### • Au mois de novembre :

Un .... •at• Pi•rre ou•ri• la porte •u jar•• et s'en alla dans l•• pré• ..... •ur la plu• ....te •ra•••• s'un gra•• ar•re, ét•• .....é un peti• ..... , a•j •• Pi••••. « Tou• est •al•e i•i. » •azou•••••-il ••e•e•t. Un •a•ar• arri•a •••tô• en •e •••i•a••, tou• •eureux q•e Pi•rre s'•• pa• fr•é la porte •u jar••.

*Un beau matin Pierre ouvrit la porte du jardin et s'en alla dans les prés verts. Sur la plus haute branche d'un grand arbre, était perché un petit oiseau, ami de Pierre. « Tout est calme ici. » gazouillait-il gaiement. Un canard arriva bientôt en se dandinant, tout heureux que Pierre n'ait pas fermé la porte du jardin.*

Graphèmes étudiés :

- voyelles : a,e,é,i,o,u ;
- voyelles deux lettres : ou, eu ;
- consonnes fricatives : f, j, z ;
- consonnes occlusives : p, t ;
- consonnes liquides : l, r ;
- lettre muette : e muet.

Mots-outils : un, une, et, est, dans, en.

## 6. La vitesse du tempo : une dimension essentielle pour la réussite de l'apprentissage (page 28)

Ajout de la précision suivante :

« Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture. »

Lire et écrire., Synthèse du rapport de recherche Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

→ Précision sur le tempo de 2 CPG par semaine.

## 7. La fluence : un entraînement très régulier sur des supports de difficulté croissante (page 30)

Le titre se précise : : **un entraînement très régulier sur des supports de difficulté croissante**

Ajout de la citation suivante :

« La corrélation entre les résultats en matière de vitesse de déchiffrage et de compréhension d'un texte écrit retient particulièrement l'attention. Si lire c'est comprendre, il semble bien ainsi que ce soit la précision et la fluidité du déchiffrage qui sont le mieux à même d'assurer la compréhension. »

Jérôme Deauviau, Anne-Marie Bruno, Odile Espinoza, Lecture au CP : un effet- manuel considérable, rapport de recherche, Laboratoire Printemps, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, novembre 2013.

Ajout de la citation paragraphe suivant :

La fluidité de lecture orale est un prédicteur de la bonne compréhension en lecture. Très tôt dans l'année, au cours préparatoire, dès que les élèves en sont capables, ils s'entraînent quotidiennement en lecture à voix haute, avec plusieurs essais successifs, sur des listes de syllabes, de pseudo-mots, de mots comportant une, deux, puis trois ou quatre syllabes, sur des phrases courtes, puis plus longues. L'objectif de ces entraînements est de passer d'un laborieux déchiffrement à une lecture instantanée.

Lorsqu'ils sont en mesure de déchiffrer des phrases et de petits textes, les élèves apprennent à focaliser leur attention sur la ponctuation et les liaisons dans les textes lus. La lecture doit être régulière et le débit adapté aux effets souhaités. Il est important de faire comprendre aux élèves qu'il ne s'agit pas de lire vite ; il suffit seulement de décoder vite et de donner à la voix les inflexions nécessaires au service du sens.

En période 4 et 5, ils préparent leur lecture à voix haute, à partir de textes de plus en plus long. Une grille d'évaluation, qui leur est communiquée, explicite les attendus du professeur. Elle leur permet d'améliorer leur lecture à voix haute.

La réussite dans ces activités conditionne l'engagement de l'élève et l'aide à construire progressivement son projet de lecteur. Il comprend ce que procure le fait de lire aisément, des mots et des textes déchiffrables.

→ Dès le CP, la fluence est organisée en moments d'entraînement. Cf guide rouge.

## 8. L'usage des mots outils (page 32)

Les deux paragraphes suivants ont été réécrits :

Certains pédagogues pensent pertinent d'introduire des mots outils (un, des, dans, est...) dans les leçons d'apprentissage de la lecture. Au contraire, d'autres considèrent que cette démarche vient contredire sans apport essentiel le principe qui veut que dans chaque leçon tout soit déchiffrable, les mots, les phrases, les textes.

Compte tenu des connaissances des élèves au CP, les phrases et les textes qui leur sont proposés sont essentiellement narratifs ou descriptifs. La justification de l'introduction des mots-outils tient essentiellement au fait qu'elle permet de proposer les mots les plus fréquents, partiellement irréguliers, afin de construire des phrases structurées, cohérentes, chargées de sens et motivantes.

Nouvelle version :

Certains pédagogues ont pu penser pertinent d'introduire des mots-outils (« un », « des », « dans », « est », etc.) dans les leçons d'apprentissage de la lecture. La justification de l'introduction des mots-outils tiendrait essentiellement au fait qu'elle permet de proposer des mots parmi les plus fréquents, partiellement irréguliers, afin de construire des phrases structurées, cohérentes, chargées de sens et motivantes.

Certains manuels en proposent beaucoup, et bien des mots-outils ne s'imposent pas de façon évidente et pressante, sauf à penser qu'il convient de s'écarter de la déchiffrabilité totale. Or celle-ci est garante de la construction chez l'apprenti lecteur des compétences de lecture qui lui procurent toute l'autonomie de déchiffrement dont il a besoin pour lire avec assurance, efficacité et intelligence.

Les listes de mots-outils, disponibles dans certaines classes en cours préparatoire, entretiennent une confusion certaine. Ont le statut de mots-outils les mots invariables, les connecteurs, les mots appartenant à un champ lexical spécifique (outils de l'écolier, lieux de l'école, jours de la semaine, noms de couleurs, etc.), mots issus de « banques de mots » fournies aux élèves lors des activités de rédaction.

Cependant, tous les mots, même irréguliers, doivent être catégorisés selon des critères de tri clairement explicités aux élèves (catégories grammaticales, catégories lexicales) ; ils ne peuvent se regrouper sous le vocable mots-outils au prétexte qu'ils contiennent des graphèmes non étudiés ou qu'ils sont d'un usage très fréquent.

Le paragraphe suivant a été réécrit :

« Commencer à introduire des mots-outils dans l'apprentissage de la lecture pose inévitablement la question du nombre supportable de mots non déchiffrables pour l'élève. Certains manuels en proposent beaucoup, et bien des mots-outils ne s'imposent pas de façon évidente et pressante, sauf à penser qu'il convient de s'écarter de la déchiffrabilité totale. Or, celle-ci est garante de la construction chez l'apprenti lecteur des compétences de lecture qui lui procurent toute l'autonomie de déchiffrement dont il a besoin pour lire avec assurance, efficacité et intelligence. »

Par :

Introduits au fil de la programmation, beaucoup de mots dits outils (« je », « il », « tu », « avec », « le », « la », « sur », « dans ») se déchiffreront aisément, dans le cadre d'un enseignement explicite des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Les mots répondant à des règles de lecture plus complexes seront étudiés si leur usage est nécessaire. Rares sont les mots à la fois irréguliers et très fréquents. **Concevoir une démarche d'enseignement en fonction des exceptions est un choix qui prive les élèves d'une clarification du système d'écriture.**

Quelques exemples :

— « elle », qui ne se lit pas différemment dans « belle » et « poubelle », s'apprend avec la règle du « e » suivi de deux consonnes : -elle, -ette, -esse, -erre, -esca, -erto, -elpa (hors n/m et dessus/dessous) ;

— « un », mot ou graphème, se déchiffre. On retrouve d'ailleurs ce graphème dans « brun », « Melun », ou « lundi » ; mais la règle « U-N suivi d'une voyelle » doit être explicitée pour pouvoir lire « une » mais aussi, « uni », « lune », « unité ».

— « je », « tu », « il » ou « ils » sont facilement déchiffrables.

Quand on demande aux élèves ce que ces mots représentent, nombreux sont ceux qui répondent : « ce sont des mots-outils à savoir ». Rares sont les élèves qui identifient ces mots comme des pronoms personnels (catégorie grammaticale à construire sans toutefois la nommer comme telle au CP, se reporter aux *Repères annuels de progression*). Ils ne perçoivent pas spontanément le rôle des pronoms personnels, très fréquents dans la phrase (de qui ou de quoi on parle, ce qui en est dit, ce qui se passe). Très tôt dans l'année, il faut enseigner la signification des pronoms (reprises anaphoriques) et aider les élèves à les déchiffrer.

— « est ». S'il faut utiliser ce mot, alors il faut l'enseigner. C'est le verbe être, conjugué au présent à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. L'enchaînement « e-s-t » est bien autre chose qu'un mot-outil quand il représente le verbe être. C'est parce qu'il désigne le verbe être qui s'oralise /è/ à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. Ce n'est pas le cas dans « nord est », « teste » ou « festin ».

Quelles connaissances a le lecteur expert pour lire et comprendre cette phrase ?

« En septembre, il est venu avec sept amis à l'est de l'île. »

Le lecteur expert sait que « est » peut être le verbe être conjugué ou un nom commun. En analysant le contexte d'emploi (il « est » venu, à l' « est »), il sait déterminer les catégories grammaticales du mot « est » ; il est en mesure à l'oral comme à l'écrit de bien les distinguer. Le professeur doit toujours s'interroger sur les connaissances qu'il utilise, lui, lecteur expert, quand il déchiffre. Par cet exemple, il faut comprendre que tout s'explique et donc s'enseigne. L'expert se doit alors d'explicitier plus finement aux élèves le chemin à prendre.

Au cours préparatoire, l'élève doit pouvoir s'exercer à rédiger sans recourir à des mots-outils. En effet, une fois les correspondances grapho-phonémiques étudiées, l'élève n'a pas besoin de mots-outils pour écrire. Il a besoin du verbe être « est », du pronom sujet « il », de la conjonction de coordination « et » pour écrire « Il est avec Léo et Léa ». Dès le début de l'année, des activités guidées préfigurent la rédaction. Dans le cadre d'un entraînement très régulier, l'élève rédige des écrits très courts, selon des contraintes données à partir de mots qu'il est en capacité d'encoder : un mot sous un dessin, une phrase sous un dessin, des exercices qui reposent sur la reproduction puis la transformation de phrases prototypiques, des exercices à partir de mots ou de groupes de mots inducteurs, la transcription de messages oraux connus des élèves. La présence du professeur facilite le retour d'information nécessaire à une remédiation immédiate. Peu à peu, l'élève, qui progresse parallèlement dans le geste graphique, et dans la maîtrise des correspondances grapho-phonémiques, peut écrire de manière plus aisée des phrases de sa main.

Pour aider l'élève à encoder des mots, le professeur indique une démarche immuable. Par exemple :

- prononcer le mot « domino » ;
- scander en syllabes « do/mi/no » ;
- prononcer la 1<sup>re</sup> syllabe « do » ;
- analyser le contenu de la 1<sup>re</sup> syllabe ; faire correspondre les phonèmes entendus à des graphèmes « /d/ /o/ » ;
- procéder de la même façon pour chaque syllabe ;
- relire le mot entier et vérifier s'il n'y a pas d'oubli.

→ Précisions sur la non-utilisation des mots outils non déchiffrables.

## 9. Importance de la ponctuation (page 41)

Ajout d'une série d'exemples :

Un exemple d'exercice de lecture – faire lire des corpus ambigus – pour montrer aux élèves l'importance de la ponctuation :

Ces phrases ont des sens différents. Pourquoi ?

*Maman me dit à neuf heures : « Tu prendras le train pour Melun. » Ma mère me dit : « À neuf heures, tu prendras le train pour Melun. »*

*Dis-moi : « Sacha, ton frère, joue-t-il au ballon ? » Dis-moi, Sacha : « Ton frère joue-t-il au ballon ? »*

→ Cf guide rouge.

## 10. La portée de l'automatisation (page 43)

Suppression du passage suivant :

La méthode mixte, avec ses diverses pistes d'identification des mots, freine, gêne, contrarie le décodage de qualité et son automatiser soulignés ci-dessus. La démarche syllabique, parce

qu'elle ne retient pas ces pistes, parvient à installer de façon efficace cette automatisation d'un décodage de qualité en mesure de rendre les élèves capables de s'approprier l'accès au sens.

→ Suppression d'une référence à la méthode mixte.

## 11. Comprendre en lisant : des lectures entendues (page 48)

Ajout des paragraphes suivants :

La compréhension en lecture ne peut que profiter amplement de tout ce qui est lu par le professeur, à partir de multiples échanges dont le texte peut être l'objet. On peut chercher à le raconter, à identifier les personnages et leur état d'esprit, à situer leurs actions dans le temps et l'espace, à discuter des pratiques et réactions qui jalonnent l'histoire, à l'interpréter. Mais pour travailler la complexité de la compréhension, on ne saurait réserver aux textes longs et complexes entendus, les activités structurées d'apprentissage, dans l'attente des habiletés de décodage de textes simples. Ce n'est pas qu'au cours du CP que les élèves peuvent être confrontés à des textes déchiffrables permettant une lecture autonome. C'est dès les toutes premières leçons que s'engage la capacité de lecture autonome à partir de la déchiffrabilité complète des textes dont la complexité va croissant.

(...)

Le travail nécessaire, à partir de la littéralité du texte, pour pouvoir le questionner de façon approfondie, en étant attentif aux inférences qu'il faut décrypter, devient très difficile. On en vient à parler d'un texte que l'on n'a pas lu et pour lequel on peine à trouver les éclaircissements nécessaires, que seule l'attention à la précision des mots que l'on a sous les yeux permet d'obtenir.

→ Suppression d'une référence à la méthode mixte.

## 12. Lire de façon autonome (page 49)

Ajout de deux précisions :

Comprendre un texte passe par l'appropriation des contraintes de l'écrit telles que l'accentuation, la ponctuation, les signes diacritiques. Il est essentiel que les élèves se familiarisent très tôt avec ces contraintes, ainsi qu'avec les ressources propres de l'écrit. Lire « **texte en main** », c'est être en possession d'un énoncé fixé, objectivé, stable, que l'on peut parcourir lentement, sur lequel on peut s'arrêter pour s'assurer d'une compréhension, revenir sur une interprétation, obtenir une précision.

(...)

C'est la raison pour laquelle **la lecture autonome se doit de commencer dès que les premières syllabes et les premiers mots sont étudiés**. Les phrases sont forcément d'une très grande simplicité, mais elles sont déjà susceptibles de montrer aux élèves la relation profonde qui s'établit entre le déchiffrement et la compréhension. Un manuel qui commence l'étude des graphèmes consonantiques par le « l » ne pourra guère aller au-delà de « Léo lit. », « Léa a lu. » ou bien encore « Il a lu. », « Lui, il lit. ». Mais dès cette toute première lecture, les élèves prennent conscience du sens que cela a de devenir capable de déchiffrer, ce qui pour eux est source d'une grande motivation qui les mobilise pour la suite. Il est important ici de nous départir de nos réactions de lecteurs adultes, pour qui de telles phrases ont un intérêt assurément limité. Les élèves, de leur côté, vont très vite dépasser cette simplicité et faire l'expérience de phrases et de textes plus complexes, en mesure de nourrir leur appétit de déchiffrement réussi, et de compréhension de l'écrit.

Le développement du vocabulaire et le travail de compréhension ne se réduisent pas à l'apprentissage de la lecture. Ils trouvent une place importante dans les autres activités scolaires du CP qui permettent aux élèves de se doter d'un bagage propre à favoriser leur entrée, de plus en plus aisée, dans la compréhension des textes qu'ils lisent de façon autonome.

→ Cf guide rouge – sur le concept de travail de la compréhension et de l'autonomie « livre à la main »

## 13. Travailler la compréhension (page 50) – apport le plus important du guide !!

Ajout des précisions suivantes :

La lecture est, pour les élèves de CP, une nouvelle voie d'entrée dans la langue, qui jusqu'ici n'était possible que par la parole. L'apprentissage de la compréhension du langage parlé qui débute à la naissance de l'enfant, se poursuit à l'école maternelle, au cycle 2, et tout au long de la vie. À l'école maternelle, la compréhension des textes est travaillée exclusivement à l'oral, à partir de textes choisis et lus par le professeur. Au cours préparatoire, la compréhension travaillée à partir de lectures offertes, sur des textes dits résistants, textes lus à haute voix par le professeur, permet, dans un esprit de continuité avec l'école maternelle, de poursuivre :

- le développement de la mémoire auditive et les capacités de concentration et d'écoute ;
- le développement de l'imagination et le désir de savoir bien lire ;
- l'acculturation au langage écrit avec la construction des connaissances lexicales et syntaxiques ;
- le développement de compétences langagières et discursives ;
- la mise en œuvre d'une méthode pour comprendre le langage oral, dans le cadre d'un enseignement explicite ;
- la découverte de la littérature, la constitution d'un patrimoine culturel partagé ;
- l'acquisition de compétences référentielles sur les thématiques abordées.

La lecture du professeur permet une meilleure conscience de la structure de la langue et un apprentissage de la syntaxe en langage scriptural. Les lectures d'albums de littérature de jeunesse, avec leurs caractéristiques linguistiques, constituent des voies d'accès privilégiées à la syntaxe de l'écrit. Alors qu'il est en mesure de produire spontanément en situation fonctionnelle des phrases simples, affirmatives ou négatives, relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives et impératives), l'élève découvre grâce aux textes entendus des structures plus élaborées avec des enchaînements de phrases et des phrases plus complexes. Le rappel de récit permet, par le réinvestissement des structures syntaxiques entendues, une consolidation des acquis.

Au cours préparatoire, dès que l'élève est en mesure de déchiffrer, c'est avec le texte sous les yeux, guidés par le professeur, que les élèves apprennent véritablement à accéder au sens. Ce travail ne fait pas appel aux mêmes compétences que celles qui sont décrites ci-dessus. Les élèves prennent l'habitude de porter leur attention sur chacun des mots, d'en interroger le sens, de prendre des indices éclairant la compréhension, tels que les marqueurs grammaticaux et la ponctuation. Ils s'autorisent à effectuer des retours en arrière pour vérifier leurs hypothèses quant au sens des mots, et à la signification des segments de phrase et des phrases. Le professeur invite les élèves à reconsidérer, à l'aune du texte écrit, leur compréhension. Tout nouvel élément d'information sur les mots du texte amène chacun à restructurer la compréhension initiale qu'il avait du texte. C'est en analysant les mots écrits qu'il fait évoluer ses représentations. Le travail de compréhension à partir des mots lus, participe à un système évolutif, qui remet en question, à chaque nouvelle découverte, le sens provisoire accordé à l'écrit en première lecture. La permanence de l'écrit, par opposition au texte entendu, permet ce travail en profondeur.

Ajout de la précision suivante :

**Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte** (le racontage). Serge Terwagne a distingué six niveaux progressifs de reformulation des histoires par les enfants en fonction de leurs capacités et habiletés :

**L'identification d'un ou de plusieurs personnages**

- Quels sont les personnages rencontrés ?
- Comment s'appellent-ils ?
- Comment as-tu fait pour les reconnaître ?

**Le rappel d'évènements disjoints**

- Quels sont les différents moments de l'histoire dont tu te souviens ?

**Le début de l'organisation d'une histoire**

- Au début de l'histoire, que s'est-il passé ?
- Et après ?

**La structuration dans le temps et dans l'espace**

- Où se passe cette histoire ?



- À quel moment ?
- Où étaient les personnages ?
- Ont-ils été dans plusieurs endroits ?

#### **L'évocation des relations causales**

- Comment peux-tu expliquer ce qui a provoqué tel évènement ?

#### **L'explication causale à plusieurs niveaux de compréhension**

Il s'est passé tel évènement dans cette histoire. Nous avons vu que nous pouvons l'expliquer avec la présence de tel personnage.

- Est-ce que nous pouvons l'expliquer autrement ?
- Est-ce qu'un autre personnage est intervenu ?
- Quelles étaient les intentions du héros ?
- Quels étaient ses buts ?
- Pourquoi a-t-il demandé ceci ?

Par le rappel de récit, on cherche à apprendre à l'élève à utiliser sa représentation mentale de l'histoire pour construire et mettre en mots un récit cohérent pour une personne qui n'aurait pas lu ou entendu le texte. Le rappel de récit s'accompagne souvent d'une représentation de l'histoire sous la forme d'une carte de récit ou d'un plan de récit.

— La carte de récit, telle qu'elle est définie par Jocelyne Giasson, permet de construire l'ossature du texte afin de lever les incompréhensions et de mieux comprendre l'histoire. Elle répond à cinq questions : Qui ? Les personnages ou les animaux les plus importants de l'histoire. Où ? L'endroit où l'histoire se passe. Quand ? Le moment où l'histoire se passe. Quel est le problème ? Le problème rencontré par le personnage. Qu'arrive-t-il ? Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème. Quelle est la solution ? Comment le problème est réglé.

— Le plan de récit est une représentation organisée des différentes étapes de l'histoire pour rendre visibles la structure du récit et son organisation interne.

Quand le professeur guide l'élève à la réalisation d'une carte de récit ou d'un plan de récit, il questionne, provoque des retours au texte, rend explicite toutes les informations implicites. Muni de ces deux outils, l'élève peut, de façon plus aisée, raconter l'histoire qu'il a lue.

D'autres représentations diverses (dessins, mises en scène avec marionnettes ou jeu théâtral) sont autant de manifestations de la compréhension d'un texte lu qu'elles insistent sur la part interprétative de ce que l'élève aura saisi. Ces tâches permettent de revenir, à de multiples reprises, sur le texte en traduisant des informations implicites en des informations explicites, en comblant ce qui n'est pas dit dans le texte, en rendant accessibles les connaissances encyclopédiques ou les savoirs de base prioritaires pour comprendre, en identifiant les informations essentielles. Le numérique peut ici apporter une contribution intéressante au scénario pédagogique : les enregistrements d'élèves permettent des activités en autonomie, analysées ensuite par le professeur, l'élève ou par d'autres élèves.

Les questionnaires de lecture, très souvent proposés individuellement aux élèves, constituent davantage un outil d'évaluation d'une apparente compréhension que d'enseignement. Ce recours systématique, comme outil de vérification de la compréhension des textes, est à questionner. En effet, le questionnaire ne s'intéresse très souvent qu'à une compréhension de surface des textes et pose parfois lui-même des problèmes de compréhension aux élèves. De plus, la forme du questionnaire et les réponses qui peuvent être formulées ne permettent pas aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont interprété du texte. Il est même parfois possible pour des élèves de répondre à ces questionnaires sans avoir véritablement compris l'ensemble du texte. Le danger serait que les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le texte.

**Après une lecture autonome, il est beaucoup plus efficace de s'assurer de la compréhension en confrontant l'élève à une manipulation des mots, des phrases du texte, en réalisant une série d'actions qui évolueront et se complexifieront au cours de l'année :**

Relever, surligner, entourer des informations :

- identifier les mots clés du paragraphe ;
- surligner ce qui est important ;
- identifier les personnages principaux et secondaires.

#### Relever des indices

— observer la page de couverture pour prendre des indices et faire des hypothèses.

#### Classer des informations

— placer les événements sur une échelle de temps.

#### Écrire

Dès que cela est possible ou en dictant au professeur :

— manifester sa compréhension pour imaginer

la suite du texte : ajouter un nouveau personnage, ajouter un événement perturbateur dans un récit, changer le temps, le lieu ou l'époque, etc.

#### Découper, reconstituer

— remettre en ordre les phrases de l'histoire.

#### Relier

— mettre en relation une illustration et une phrase.

#### Dessiner

— dessiner un personnage ;

— représenter les déplacements du ou des personnages ;

— dessiner et légender le héros.

#### Schématiser, titrer

— trouver un titre qui donne bien la clé du texte, qui correspond le mieux à l'histoire.

#### Résumer l'histoire

— choisir un résumé parmi plusieurs résumés.

Comme pour les activités autour des textes entendus, il est nécessaire de synthétiser et de rédiger des **écrits structurants**, prenant appui sur les activités proposées en lecture-compréhension. Outre les traces qui ont pu être construites, comme le **plan ou la carte du récit**, les **dictionnaires de situations** (personnages, actions, lieux, archétypes ou stéréotypes), **un carnet**, **un journal de lecteur** est aussi un moyen de garder une trace de textes lus et entendus. Il a pour objet de donner à la fois l'envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures. Il permet au lecteur de garder en mémoire les contenus et de s'exprimer sur ses goûts.

La diversité des travaux à proposer à un apprenti lecteur pour construire ses habiletés en compréhension illustrent bien l'importance de la prise en compte des besoins individuels et des difficultés à dépasser. Il s'agit là d'un geste pédagogique essentiel en CP pour permettre à tous les élèves d'une classe de comprendre et écrire un texte. Ces différentes tâches visent à favoriser l'engagement actif de tous les élèves dans la recherche de sens.

*« Un organisme passif n'apprend pas. Pour maximiser sa curiosité, il faut veiller à présenter à l'enfant des situations d'apprentissage qui ne soient ni trop faciles, ni trop difficiles : c'est le principe d'adaptation de l'enseignement au niveau de l'enfant. Afin de préserver l'engagement et la curiosité, l'enseignant doit faire intervenir les enfants, les tester fréquemment, les guider tout en leur laissant découvrir certains aspects par eux-mêmes ».*

*Stanislas Dehaene, Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif, cours au Collège de France, 13 janvier 2015.*

Les évaluations diagnostiques de début d'année, les évaluations formatives et sommatives des apprentissages et des acquis, permettent de mieux cerner les besoins et d'ajuster les actions à mettre en place pour aider chaque élève à progresser. La lecture fine d'un texte choisi par le professeur lui permettra d'identifier le type d'activité à proposer de façon prioritaire à chacun de ses élèves. En ayant également repéré ce que chacun sait et sait faire, le professeur pourra cibler plus précisément ce que chacun doit apprendre.

L'approche différenciée prend appui sur quatre axes de réflexion :

- les contenus (des tâches et/ou des étayages et/ou des supports différents pour l'acquisition d'une même compétence) ;

- les processus (les démarches des élèves et les démarches didactiques du professeur) ;
- les structures (les modalités d'organisation de la classe) ;
- les productions (les productions écrites, orales, graphiques, multimédias, etc.).

Pour que le professeur puisse mettre en œuvre cette approche pédagogique diversifiée, la réflexion sur la relation entre l'aménagement de l'espace de la classe et les intentions pédagogiques sera particulièrement travaillée en CP, dans la continuité de ce qui est recommandé à l'école maternelle. La classe est aménagée de façon lisible pour les élèves. Les éléments de l'espace ne sont pas des « éléments de décor », mais ouvrent des possibilités d'apprentissage. Les affichages produits par les élèves développent un sentiment d'appropriation de l'espace qui influence positivement l'apprentissage. Les espaces délimités sont modulaires et flexibles, la circulation et les interactions sont rendues possibles. L'ensemble améliore la réussite des élèves car il permet de faire varier des stratégies pédagogiques et des modalités d'apprentissage avec aisance : espace de regroupement et d'institutionnalisation, espace de travail collectif ou dirigé, espace numérique, espace écriture, espace lecture et écoute, permettent au professeur de diversifier son approche, ses interactions avec les élèves et entre pairs.

Toute une conception de l'enseignement est engagée dans la reformulation théorique et pratique de l'espace scolaire. Il s'agit en effet de réexaminer, à partir de l'agencement de la salle de classe, le modèle de l'enseignement frontal. Il convient plutôt de dessiner des espaces flexibles et modulaires, en adéquation notamment avec les évolutions des environnements numériques.

→ Précisions nombreuses sur le travail de la compréhension à mener en classe de CP.

→ Précisions sur les dispositifs pédagogiques qui permettent la différenciation dans une classe.

#### **14. Focus : un exemple de progression dans l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes**

Ajout de la précision suivante :

La progression est spiralaire : chaque leçon s'appuie sur les leçons antérieures pour amorcer les nouveaux apprentissages. Le rebrassage permet de consolider les acquis. En début d'année, les voyelles peuvent être étudiées par 2 afin de ne pas consacrer un temps trop important à l'étude de l'ensemble.

#### **15. Enseigner explicitement la compréhension : à partir de texte lus à voix haute par le professeur.**

Suppression de ce passage :

Comprendre un texte demande des connaissances et savoir-faire nombreux et divers relatifs à l'identification des mots, mais également à la compréhension langagière et à l'interprétation. Pour faire nettement progresser les élèves vers une lecture autonome de textes, les activités d'apprentissage du code et les premiers repérages du fonctionnement de la langue, l'entraînement à une lecture de texte fluente (à un rythme suffisamment rapide avec une prosodie adaptée), doivent être accompagnés d'une augmentation croissante de la durée du temps de classe consacré à la compréhension.

Des textes lus à haute voix par le professeur, des textes lus collectivement et de façon autonome par les élèves sont travaillés de telle façon qu'une amélioration de la compréhension se met progressivement en place : une capacité à se représenter la situation décrite par le texte au fur et à mesure que se déroule la lecture, une capacité à contrôler sa compréhension et à identifier les procédures mises en œuvre pour le faire, une capacité à engager des dialogues autour de la compréhension/interprétation du texte, ainsi qu'une capacité à mobiliser ses expériences antérieures.

*« En d'autres termes, un compreneur-expert est un compreneur fluide et stratège ; fluide parce que les mécanismes de la lecture et de la compréhension sont fortement intégrés à son activité cognitive ; il est capable de les mobiliser de manière automatique et flexible ; stratège car il autoévalue et guide sa compréhension au fur et à mesure de la saisie des informations ; il sait repérer les erreurs ou les difficultés et dispose de stratégies efficaces pour y remédier. Il peut expliciter ce qu'il a compris et appris, ce qu'il n'a pas compris et dans quelle mesure ses objectifs de lecture ont été atteints. »*

Maryse Bianco, « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.

Des approches précises, variées et outillées, des scénarios pédagogiques construits, pour différents temps de classe et dans des objectifs d'apprentissage d'habiletés complémentaires, concourent ainsi à la construction d'un enseignement explicite, structuré, de la compréhension car « *l'acquisition des compétences langagières nécessaires à la compréhension des textes ne peut se faire par la simple addition de la compréhension orale et du décodage* »

**Deux sortes de situations** sont préconisées pour travailler la compréhension en CP. Dans un premier temps, il s'agit de faire travailler les élèves à partir **d'une lecture de texte à haute voix par le professeur** ou par un autre adulte expert (une écoute d'enregistrement par exemple). Cette pratique s'identifie à ce que les élèves ont connu à l'école maternelle. Elle s'appuie sur leur compréhension de la langue orale et sur leurs connaissances, mais les textes lus sont **un peu plus complexes qu'à l'école maternelle** : plus longs, porteurs de découvertes lexicales nouvelles et de références culturelles, et présentant des implicites plus importants. Rappelons que dès qu'ils sont en mesure de le faire, les élèves sont amenés à **découvrir de façon autonome des textes qu'ils peuvent lire**. En CP, ces textes sont déchiffrables, et portent également une richesse du point de vue de la langue, du lexique et des référents culturels. Ils ne sont pas uniquement centrés sur l'environnement proche de l'enfant, comme on a souvent l'habitude de l'envisager.

Dans ces deux types de situation d'apprentissage, le professeur choisit une **approche pédagogique explicite** ou **directe**, dont les six caractéristiques sont :

- **la révision journalière** : la leçon commence par cinq à huit minutes de rappel de notions vues précédemment sous la forme d'un rappel de récit, de la restitution des informations importantes, d'un tour de cercle pour raconter un épisode de l'histoire, d'un rappel d'histoire déjà lue, etc. ;
- **la présentation du nouveau matériel** : présenter le nouvel épisode de lecture, le nouveau texte, installer son univers, expliquer certains mots si nécessaire, dire que l'on va se poser des questions sur ce qu'on va lire, évoquer une représentation mentale à faire ;
- **la pratique guidée** : poser des questions ciblées, poser des questions inférentielles, rendre explicite une information implicite, inciter l'élève à expliquer comment il s'y prend pour répondre aux questions, faire décrire et commenter une illustration, etc. ;
- **les corrections** : corriger immédiatement les incompréhensions des élèves, réexpliquer et reformuler, penser à haute voix pour mettre en évidence les informations et leurs liens de causalité, débattre ou négocier une interprétation ;
- **le travail individuel** : activités écrites afin que l'élève affine sa compréhension ;
- **des révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles** : réactiver ce qui a été appris et favoriser l'automatisation des démarches d'un lecteur expert.

Ainsi, enseigner explicitement ne se limite pas à l'explicitation de la tâche, à l'explicitation de la procédure ou des connaissances à réactiver, ou à l'explicitation de ce qu'il faut retenir. Certes, cette approche de clarté cognitive est indispensable mais elle doit être accompagnée de temps consacrés à l'explicitation de la réflexion de l'élève, des temps pour « penser à voix haute » (comment j'ai fait, ce que j'ai compris, ce que je retiens), qui mettent en jeu les processus métacognitifs qui fondent les apprentis sages. Dès l'école maternelle, les programmes engagent à cette dimension réflexive et collaborative : l'élève rend le processus transparent en explicitant au professeur, à lui-même et aux autres élèves. Il se livre à une activité consciente qui invite à l'application de stratégies qui mènent à la compréhension que le professeur construit avec lui. L'oral occupe donc une place privilégiée dans ce travail d'enseignement explicite de la compréhension car les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables. L'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles : les échanges individuels et collectifs sont utiles pour contribuer à la compréhension du texte entendu.

*« Pour l'enseignant, la verbalisation de ses propres raisonnements permet de montrer et de guider l'élève vers l'appropriation des mécanismes. Les verbalisations des élèves lui permettent en retour d'avoir un regard sur ce qui est acquis et sur ce qui a encore besoin d'être renforcé et/ou révisé. Pour l'élève, les verbalisations de l'enseignant offrent une perception directe de ce qu'est une expertise de lecture et de ce que sont les mécanismes et raisonnements qu'il doit solliciter lorsqu'il est lui-même engagé dans une lecture ».*

Maryse Bianco, « Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? », rapport pour la préparation de la conférence de consensus, Cnesco-Ifé, Lyon, mars 2016.

Le texte lu à haute voix par le professeur permet d'entrer dans ces activités structurées d'apprentissage de la compréhension dès l'école maternelle. Au CP, dans un esprit de continuité, cette lecture magistrale permet de poursuivre l'acculturation de l'écrit et de mettre en œuvre un enseignement explicite de la compréhension adapté aux capacités des élèves qui suit un certain nombre d'étapes incontournables.

Pour engager les élèves dans une écoute active du texte lu, l'activité de lecture à haute voix par le professeur s'envisage dans l'environnement habituel de la classe, ou mieux, dans un espace de lecture et d'écoute dédié et attrayant. Lors de la découverte d'un texte, le professeur doit veiller à canaliser et à captiver l'attention de ses élèves sur le texte entendu en évitant des matériaux ou une communication non verbale trop « distrayants » (illustrations, marottes ou marionnettes, affichages, théâtralisation excessive, etc.) afin de ne pas créer de double tâche : « *en situation de double tâche, c'est-à-dire lorsqu'on demande de réaliser plusieurs opérations cognitives sous le contrôle de l'attention, l'une des deux opérations, au moins, sera forcément ralentie ou abolie* ».

Les échanges oraux autour du texte lu vont ensuite construire l'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte. Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion doit être centrée sur l'analyse du texte et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.). En guidant ces échanges et grâce à des questions précises, le professeur veille à ce que les élèves questionnent de façon approfondie le contenu du texte, explicitent les anaphores, lèvent les inférences et mettent en mémoire les informations pertinentes : « Pourquoi ? », « Que pensez-vous de...? », « Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? », « En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème ? », etc. Par exemple, dans les phrases « Ce matin, j'ai pris mon parapluie et j'ai enfilé mes bottes. Quel temps fait-il ? », les élèves doivent d'eux-mêmes déduire des deux informations (parapluie et bottes) l'inférence qu'il pleut, alors que le mot pluie n'est pas cité. C'est donc par son questionnement que le professeur amène les élèves à rechercher et à faire des liens entre les différentes informations du texte entendu. Et c'est donc, évidemment, la qualité et le contenu du dialogue engagé qui importent. Tout lecteur expert questionne sa lecture. Tout lecteur expert fait seul des liens entre des informations lues. Ce sont des activités particulièrement complexes. C'est pourquoi l'enseignant met en place des scénarios pédagogiques qui visent à questionner le texte de façon systématique afin que l'élève puisse, à son tour, le faire seul, confronté à une lecture autonome. Les lecteurs en difficulté sont très souvent des lecteurs passifs ne sachant pas comment dénouer les enjeux d'un texte littéraire, par conséquent, « *mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls* ».

Ces échanges et questionnements permettent ensuite d'aller au-delà du texte en cherchant à mettre en interaction des savoirs lexicaux et/ou des savoirs culturels évoqués par le texte. « *Les stratégies pour aller au-delà du texte sont destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies permettent à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur* ». Les liens sont faits avec d'autres textes, d'autres œuvres, ou même la propre expérience des élèves.

Puis, pour s'assurer de la correction de l'interprétation du texte lu et pour aider à l'installation d'un processus de représentation mentale cohérente de l'histoire entendue, le professeur propose à ses élèves de raconter, dessiner, puis/ou écrire ce qu'ils auront compris du texte en centrant leur attention sur un des points du récit, sur les personnages (ce qu'ils sont, ce qu'il font, ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et les liens qu'ils ont entre eux) ou sur la structuration de l'histoire (lieux, grandes étapes du récit).

Ainsi, c'est dans le rythme instauré entre lectures et dialogues que se constitue la compréhension d'un texte long et complexe qui, sans cesse, rattache ce qui a été lu à ce qui va l'être. L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre. Les phases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés (en général, ils n'ont pas été compris), de vérifier les passages déformés (les élèves en ont fait des interprétations hasardeuses). Tout oubli, toute erreur de compréhension doivent être repris grâce à une discussion collective avec, éventuellement, retour au passage controversé. L'enseignant joue un rôle décisif dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves.

Le choix de cette consigne de « racontage » est très dépendant de ce que le professeur aura perçu, retenu et interprété de sa propre lecture de son support : diversité des lieux et des déplacements à travers ces lieux, états mentaux des personnages (leurs intentions, leurs buts, leurs émotions, etc.) : « *Le personnage a tel sentiment, il a donc telle intention. C'est parce qu'il a telle intention qu'il est possible de prévoir la suite de l'histoire* ». Par exemple, si le personnage central de l'histoire, un lapin,

ne retrouve plus son terrier et qu'il est perdu, on peut supposer qu'il va tout faire, tout au long de son parcours pour tenter de le retrouver afin de se mettre à l'abri. Ces productions orales, écrites, ces échanges collectifs, sont les sujets de premiers débats interprétatifs. Échanger et débattre de ce que l'on croit avoir compris, de ce que l'on est certain d'avoir compris, éduque à la citoyenneté, permet de se confronter aux autres et d'accepter la contradiction, d'affirmer sa personnalité, sa sensibilité, ses opinions et ses goûts. C'est durant cette phase que les liens de causalité entre les événements de l'histoire sont abordés.

En dernier lieu, le professeur procède à une organisation, une restructuration et une synthèse de ce qui sera à retenir. En s'appuyant, par exemple, sur les différentes productions des élèves, le professeur guide un échange oral visant, dans le cadre d'une collaboration entre pairs, à installer définitivement les éléments de la compréhension du texte et à les faire mettre en mémoire. Cette mémorisation permettra de raconter avec aisance le texte. Ces faits mémorisés pourront être sollicités pour les processus de compréhension intervenant lors d'une autre activité de lecture. Cet échange oral se structure collectivement en un écrit (tableau, schéma, liste) afin de garder trace et de construire la trame narrative de l'histoire.

*« Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse permettent d'organiser dans une structure cohérente (un schéma) l'ensemble des informations lues. Ces stratégies sont souvent mises en place après la lecture mais s'appuient sur des traitements mis en œuvre pendant la lecture ; elles supposent souvent un retraitement des informations qui servent à consolider la compréhension et l'acquisition des informations essentielles ».*

Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

→ Cf note 13 sur la démarche pédagogique et les principes didactiques de l'enseignement de la compréhension.

### À partir de textes lus par les élèves

Suppression de ce passage

Dès lors que les capacités de lecture se développent, que les habiletés s'acquièrent par l'automatisation du décodage et par l'augmentation du capital de vocabulaire, des textes peuvent être proposés en lecture autonome. La capacité de lecture autonome se met en place au cours du CP, dans des conditions adaptées à l'accroissement progressif des capacités des élèves à lire des mots, des phrases, des textes. Le professeur qui s'est donné, tout d'abord, en modèle de lecteur, s'efface au profit d'un guidage, d'une pratique accompagnée. Il prend appui sur des textes déchiffrables par les élèves en fonction de leurs compétences en grapho-phonologie et de leurs capacités de lecture. Ils doivent continuer à s'entraîner, y compris par la lecture à haute voix. Le vocabulaire des textes est capitalisé tout au long de ces lectures.

Si le texte, lu à haute voix par l'enseignant, engage des échanges oraux permettant de construire de manière collaborative une stratégie de compréhension explicite, le texte, soumis à une lecture autonome par l'élève, l'invite à réutiliser toutes ces démarches vécues collectivement. *« Les observations ont montré que plus les enseignants passent de temps à ce guidage, plus leurs élèves progressent et s'engagent activement dans la phase suivante de pratique individuelle ».* Cette activité plus individuelle permet également à l'élève de se développer comme sujet lecteur, c'est à dire de mieux connaître et apprécier la relation singulière établie avec la lecture (goûts de lecteur, expériences de lecteur, confrontation de sa lecture à la lecture des pairs) et de construire des connaissances sur les textes (genres des textes et leurs caractéristiques).

La mise en œuvre de cette démarche requiert des activités quotidiennes sous des formes différentes : des activités accompagnées par l'enseignant, puis, de plus en plus souvent, des activités individuelles à l'écrit. Le professeur peut progressivement passer de l'activité en grand groupe à un travail guidé avec un petit groupe (des groupes de quelques apprentis lecteurs peuvent être engagés dans la lecture d'un texte et dans le réemploi d'une stratégie de compréhension construite collectivement : clarifier le sens des mots en cours de lecture, effectuer une prédiction à partir d'un paragraphe, poser une question essentielle, interpréter, résumer, etc., à plusieurs) puis à une activité individuelle accompagnée et enfin totalement autonome. La notion de progressivité dans les apprentissages et de prise en compte des habiletés prend ici tout son sens : peu à peu l'automatisation de la lecture, l'enrichissement lexical et culturel, la conscientisation de la démarche

de compréhension de l'écrit, favorisent le développement de processus cognitifs supérieurs impliqués dans la compréhension et l'autonomie en lecture.

→ Cf note 13 sur la démarche pédagogique et les principes didactiques de l'enseignement de la compréhension.

## 16. Que doit contenir un manuel de lecture ?

Ajout de la précision suivante :

Le manuel de lecture, deux écueils à éviter :

### **DISTRAIRE L'ENFANT DE SA TÂCHE PRINCIPALE**

De nombreux manuels se présentent explicitement comme « mixtes ». Ils enseignent bien sûr le décodage, mais également bien d'autres choses supposées faciliter la compréhension, le goût de lire, la motivation, etc. Ces activités annexes n'ont parfois strictement rien à voir avec l'enseignement de la lecture. Elles empiètent sur le temps de lecture et détournent l'attention de l'enfant. Rappelons ici que les élèves au CP doivent être engagés dans les activités de lecture au moins 30 minutes par jour. Voici quelques exemples de sources de distraction qui nous paraissent discutables :

- l'insistance sur le nom des lettres. Les noms des lettres (r se dit « aire »), qui sont appris dès la maternelle, ne sont pas forcément reliés à leur prononciation (r se prononce /r/). L'insistance sur le nom des lettres, et non sur leur prononciation, risque de semer la confusion chez l'enfant : comment peut-il comprendre que r+o fait le son /ro/ et non pas « aire-o » ou « héros » ? ;
- la récitation de l'alphabet. Les lettres ne sont pas les chiffres et connaître leur ordre alphabétique ne joue aucun rôle dans la lecture (même s'il sera utile plus tard pour rechercher des mots dans le dictionnaire). Par exemple, quel intérêt de consacrer la quatrième leçon de lecture à « écrire les lettres qui manquent dans l'alphabet » ;
- l'utilisation de l'alphabet phonétique. L'alphabet phonétique est une source de confusion, il n'a strictement rien à faire dans un livre de lecture pour enfants ;
- l'utilisation de contre-exemples. Que penser d'un manuel qui, enseignant le son /u/, s'empresse de dire qu'on ne l'entend pas dans « lundi » ? Lui faire apprendre les exceptions, en même temps que les règles, ne peut que surcharger sa mémoire de travail et induire des confusions ;
- le repérage du contour d'un mot. Certains exercices demandent à l'enfant de repérer le profil global, formé notamment par ses lettres ascendantes et descendantes. Dans l'état actuel des connaissances scientifiques, ces exercices n'ont aucun rapport avec la lecture : celle-ci dépend de l'identification de chacun des lettres, pas de leur contour global, et reste d'ailleurs inchangée quand on passe en majuscules (lapin/ LAPIN) ;
- la fusion des mots ;
- la fabrication de son propre livre. Certains manuels considèrent utile d' « entrer dans le monde de la lecture » en construisant soi-même son livre, etc. non pas en l'écrivant, mais en découpant des pages et en les reliant ! Les activités de travail manuel sont importantes, mais elles ne sont pas de la lecture ;
- les textes dans d'autres écritures. Montrer des phrases en cyrillique ou en arabe constitue sans doute une ouverture culturelle bienvenue, mais cela n'aide en rien à apprendre à lire. Certes, l'enfant doit rapidement prêter attention au sens de lecture, qui va de gauche à droite dans notre alphabet, mais ce n'est pas en lui montrant des contre-exemples qu'on le lui enseigne efficacement.

### **DÉTOURNER L'ATTENTION DU CODE ALPHABÉTIQUE**

L'enfant doit comprendre que la lecture est basée sur un code qui associe chaque lettre ou groupe de lettres avec un phonème, dans un ordre systématique, de la gauche vers la droite. Ce code n'est pas intuitif et toute tâche qui l'en détourne, non seulement ne l'aide pas mais peut être nuisible en l'orientant vers la mauvaise stratégie. La lecture-devinette est à proscrire dans les premières semaines d'apprentissage. Quand il sera meilleur lecteur et aura bien intégré le principe de ce code,

on peut être moins strict car un enfant plus expert pourra faire des hypothèses et donc pourra déduire certains sons en fonction de ce qu'il sait déjà, même s'il ne connaît pas tous les graphèmes présentés.

Ne pas donner à lire des mots ou phrases entières impossibles à décoder par l'enfant.

Exemple : demander aux enfants de distinguer une recette de cuisine d'un article de journal, dès la première semaine, alors que l'enfant ne sait pas lire. Non seulement cette activité n'a rien à voir avec l'apprentissage de la lecture, mais on ne voit pas comment l'enfant peut éviter la devinette pure.

D'après *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture*, Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2018/9

## 17. Grille d'analyse pour choisir un manuel de lecture

La grille a été revue et actualisée.

## 18. Distinction entre difficultés scolaire et troubles cognitifs

Ajout de la précision suivante :

Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir. La difficulté, inhérente au processus même d'apprentissage, est prise en compte par chaque professeur dans son enseignement au quotidien. L'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves. Dès qu'un enfant rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée en premier lieu dans la classe.

Un enseignement de la lecture qui n'est pas suffisamment explicite sur ses fondamentaux peut engendrer des malentendus dans l'esprit de l'élève et être source de difficulté. Une aide individuelle centrée sur l'enseignement systématique et explicite du code, accordant ainsi plus de temps d'apprentissage aux élèves en difficulté de lecture permet au plus grand nombre de progresser.

Les méthodes dites « mixtes » qui proposent aux élèves en début d'année des supports qui ne sont pas 100 % déchiffrables, induisent chez les élèves une représentation erronée de l'acte de lire. Il leur est demandé de mémoriser certains mots globalement, d'en déchiffrer d'autres, de deviner ceux qui n'ont pas été mémorisés et ne sont pas encore déchiffrables, ce qui introduit une très importante confusion sur les opérations cognitives à effectuer pour lire. Les élèves pensent que lire c'est reconnaître des mots qu'ils ont appris. Ils prennent peu à peu conscience des limites de ce mécanisme de mémorisation et se découragent. Lorsque le professeur passe au bout de quelques semaines du traitement global à l'enseignement du code, les élèves doivent changer radicalement de procédure : de la reconnaissance globale, il leur faut passer au déchiffrement des mots. Certains élèves sont très déstabilisés et continuent à utiliser leur première stratégie. L'enseignement qui privilégie un départ global avec des textes partiellement indéchiffrables maintient les élèves toute l'année dans la confusion entre les différentes stratégies présentées. Ils ne savent jamais ce qu'ils doivent faire pour lire un mot : faut-il l'avoir appris et le retrouver en mémoire, faut-il le deviner ou faut-il le décomposer ?

Les difficultés en lecture que rencontrent certains élèves en classe de cours préparatoire nécessitent en premier lieu de s'interroger sur leurs stratégies à l'œuvre face aux mots nouveaux. Il convient de s'assurer qu'ils ont compris véritablement ce que représente l'acte de lire pour un apprenant lecteur.

→ Rappel important du principe d'éducabilité – médicalisation et trouble trop précocement attribué à mettre en regard sur les méthodologies employées.