

GUIDE POUR ENSEIGNER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

LUTTER CONTRE LES IDEES REÇUES :

- Apprendre à lire et écrire repose sur un enseignement (pas d'imprégnation magique)
- Adopter des tempos soutenus, en particulier pour les élèves les plus faibles
- Tous les élèves parviendront à lire à la condition d'une étude progressive des phonèmes (régularité, fréquence, complexité)
- Les deux activités lire et écrire sont menées de concert dès le début
- L'apprentissage de l'orthographe, lexicale en particulier, se développe dès le début des apprentissages fondamentaux
- Le manuel choisi doit comporter une progression des phonèmes conforme à la progression des difficultés et des fréquences des unités
- Une confusion entre les lettres « b » et « d » ne permet pas de diagnostiquer une dyslexie (diagnostic effectué en fin de CE1, mais aides à apporter en amont)

1. SIGNIFICATION DU SAVOIR LIRE ET DU SAVOIR ECRIRE

Ce sont deux activités complexes qui mobilisent des connaissances et des capacités ou opérations cognitives

L'acte de lire repose sur deux processus fondamentaux : identifier des mots écrits (spécifique à la lecture) et comprendre (non spécifique à la lecture).

Il existe deux façons d'identifier les mots : association de graphèmes à des phonèmes (décodage) et reconnaissance directe de la forme orthographique des mots (mode permettant la lecture de mots irréguliers tels femme, monsieur).

Au CP, prédominance du décodage mais repérages orthographiques menés en parallèle.

Il s'agit d'automatiser l'identification des mots par le décodage, d'abord sur des mots isolés dont on mesure le score de fluence (nombre de mots fréquents ou inventés lus dans un temps imparti) et lecture de mots en contexte.

Les évaluations se font à travers des lectures oralisées d'un texte continu au rythme de la conversation avec la prosodie appropriée.

Le travail de mémoire étant limité à 4 ou 5 unités de traitement, une lecture mot à mot la sature très vite. Mais lorsque les mots sont lus en groupe syntaxique, le groupe compte pour une unité, ce qui accroît les capacités de traitement de la mémoire et donne du sens aux phrases plus longues.

L'automatisation libère des ressources cognitives pour la compréhension.

Comprendre le texte lu ou entendu

La fluence (fluidité de la lecture orale) est un prédicteur direct de la bonne compréhension des élèves. Elle n'est toutefois pas une condition suffisante, la compréhension ne découlant pas uniquement de l'identification des mots.

Les travaux de recherche menés depuis 1990 soulignent le long processus de lecture qui commence avec des albums lus aux enfants dès la maternelle, lectures faites par l'adulte qui se poursuivent parallèlement à l'apprentissage du code et au-delà.

La compréhension d'un texte est une activité cognitive complexe qui suppose une fois les mots identifiés, d'en comprendre la signification et la mise en relation dans la phrase (morphologie et syntaxe).

De plus, les formes d'enchaînement et modes d'organisation diffèrent selon le genre du texte (argumentatif, documentaire, narratifs), d'où la nécessité d'appréhender en amont l'univers de référence.

Traiter des informations, mémoriser, intégrer les nouvelles données, remettre en question sa représentation en fonction des nouveaux éléments, revenir en arrière, voilà ce qu'il faut entendre par « comprendre ».

ECRIRE

L'activité d'écriture est encore plus complexe car elle implique la gestion de contraintes multiples dont l'attention et la mémorisation.

Contraintes :

- connaissance des correspondances phonèmes-graphèmes / activité d'encodage difficile en français au regard de la multiplicité des graphèmes correspondant aux mêmes phonèmes
- connaissance de l'orthographe / orthographe lexicale qui s'appuie sur la mémoire et la morphologie dérivationnelle (radical, préfixe, suffixe...) et l'orthographe grammaticale (morphologie flexionnelle ; difficultés renforcées de nouveau en français en raison d'un grand nombre de pluriels non audibles, par exemple).
- Connaissance du tracé des lettres, sens du tracé, disposition spatiale, maîtrise automatisée pour gagner en régularité et rapidité. L'écriture clavier s'apprend aussi mais l'écriture manuelle par définition sensorimotrice vient renforcer la mémoire visuelle.

Objectif : écrire des textes longs, dimension langagière et linguistique : bagage lexical suffisant pour produire un énoncé cohérent à l'attention d'un ou plusieurs destinataires (suppose des connaissances sur le genre, la forme...). Cet exercice ne peut pas être le résultat d'une écriture linéaire mais suppose préparation et anticipation.

La mise en oeuvre d'activité de dictée et de production écrite en parallèle (activités d'encodage) renforce les habiletés des élèves. L'ensemble de ces composantes doit donc être pris en compte dès le CP et en particulier pour les élèves rencontrant des difficultés.

DEVENIR LECTEUR ET SCRIPTEUR

Rappelons quelques caractéristiques de l'oral et de l'écrit :

La communication orale s'accompagne de communication non verbale qui participe à la compréhension, ressource qui disparaît à l'écrit qui repose sur les seuls éléments de la langue. L'écrit quant à lui est permanent, contrairement à l'oral.

L'acquisition de la langue orale maternelle se fait par imprégnation. L'apprentissage de la lecture et écriture de cette langue relève d'un processus très différent, apprentissage volontaire, méthodique et construit.

ELEMENTS LINGUISTIQUES

Rappel

36 phonèmes (36 sons) et beaucoup plus de graphèmes, transcription écrite des sons à partir des 26 lettres de l'alphabet (consonnes et voyelles de l'alphabet). Les graphèmes sont en nombre beaucoup plus important puisqu'il existe de nombreuses façons d'écrire un même son.

Voir guide page 20 : Liliane Sprenger-Charolles, Guide pratique de l'orthographe du français, direction générale de l'enseignement scolaire, 2010-2011. Graphique par ordre alphabétique (les plus fréquents dans une cellule blanche ; les graphèmes ambigus écrits en gras).

Le français s'écrit à partir de l'alphabet, d'où principe alphabétique. Il s'agit donc de décoder les graphèmes et leur combinaison, c'est à dire d'apprendre les correspondances graphèmes-phonèmes.

Stanislas Dehaene exprime de la façon suivante : « L'étape charnière de la lecture, c'est le décodage des graphèmes en phonèmes, c'est le passage d'une unité visuelle à une unité auditive. C'est donc sur cette opération que doivent se focaliser tous les efforts. »

Définition du signifié et du signifiant, Ferdinand de Saussure (1857-1913), fondateur de la linguistique moderne : Le signe linguistique est toujours l'union d'un concept (**le signifié, le sens**) et d'une image acoustique (**le signifiant, le son**).

Lire, c'est donc retrouver le sens de l'union entre le signifié et le signifiant que l'on connaît déjà à l'oral.

Il faut ainsi comprendre que « décoder un mot inconnu » signifie décoder un mot qui n'a pas de signifié, c'est à dire se contenter d'une prononciation sans signification à un moment T mais gagner l'occasion de s'interroger sur son sens (source féconde de développement du vocabulaire).

LA SYLLABE

Ce qui se prononce d'une seule émission de voix ; toute syllabe contient une voyelle, qui produit un son franc, ce qui n'est pas le cas pour la consonne.

LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE ET L'ÉCRIT

La perception de la parole repose sur des représentations automatiques et inconscientes des phonèmes. C'est donc l'apprentissage du **principe alphabétique** qui révèle les correspondants phonémiques des graphèmes.

PARTIR DU PHONÈME OU DU GRAPHÈME

Il est clair que l'enfant apprend à lire lorsqu'il est confronté à l'écrit, c'est à dire aux graphèmes. D'où la non pertinence d'entrer par le phonème qui présente plus de difficultés en raison du nombre de graphèmes qui lui correspond. Par ailleurs, lorsqu'un même graphème correspond à plusieurs phonèmes (ex : « ch » dans chapeau et chorale), mieux vaut espacer leur étude.

Il s'agit aussi de bannir l'entrée dans les mots par un dessin (dessin de chapeau pour découvrir le son « ch »).

DÉCHIFFRABILITÉ ET TEMPO

A partir de l'enquête « Lire et écrire » dirigée par Roland Goigoux, on constate des différences importantes dans le **taux de déchiffrabilité** des textes proposés aux élèves appelé « **rendement effectif** » ; il varie de 13 à 71% et varie significativement l'activité intellectuelle des élèves. Ce taux dépend du tempo retenu, à savoir l'étude des correspondances grapho-phonémiques au cours des 9 premières semaines (là encore, variation de 6 à 20).

Or, l'élévation du tempo influence positivement les compétences de lecteur-scripteur, au mieux avec un tempo de 14 à 15 correspondances, à minima de 11 à 12. Les tempos les plus lents pénalisent les élèves.

Il s'agit donc d'étudier une et demi à deux unités par semaine, en veillant toutefois à ce que le tempo soit mesuré en début d'année. « *Le choix d'un tempo rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux.* »

La fluence se mesure. **A la fin du CP, le nombre de mots à lire par l'élève par minute est de 50.**

La plate-forme Anagraph offre la possibilité aux enseignants de vérifier le taux de déchiffrabilité des textes avec des codes couleur (rouge pour graphèmes étudiés, noir pour les non étudiés et vert pour mots mémorisés globalement). La moyenne révélée par l'enquête se situe à 43 % de déchiffrabilité, ce qui est bien trop insuffisant ; viser plutôt plus des trois-quarts du texte déchiffirable au moins.

LES MANUELS

On peut les classer dans des catégories d'orientations méthodologiques dominantes. La méthode qui prédomine est bien la méthode mixte, reposant à la fois sur le décodage, le décodage partiel, la reconnaissance globale, le contexte et le dessin.

Le débat n'a pas lieu d'être sur cet aspect.

LES MOTS OUTILS

Pour certains pédagogues, leur introduction semble pertinente dans le sens où ils permettent de présenter des mots fréquents et partiellement irréguliers dans des phrases construites. Néanmoins, on trouve des phrases entièrement déchiffrables sans qu'elles ne contiennent de mots outils et d'une cohérence tout à fait comparable.

Par ailleurs, la récurrence de nouveaux mots dits outils au cours de l'année alors que leurs graphèmes sont déchiffrables, est de nature à étonner. L'absence de connecteurs logiques entraîne des implicites qui ne désorientent pas les enfants ; ils font la relation de cause à effet par eux-mêmes.

Le déchiffrement partiel consiste à retrouver une syllabe commune à un autre mot, pas nécessairement positionnée au même endroit, stratégie qui encourage les erreurs et les confusions.

La reconnaissance globale est à exclure.

Le contexte permet d'avancer des hypothèses sur le sens mais le déchiffrement de la gauche vers la droite est la condition pour la compréhension du contexte. Le contexte ne permet pas de « deviner » des mots, au risque d'écarter les élèves du principe linguistique et intellectuel de la littéralité du texte (ex : jouer ne remplace pas s'amuser). Le recours au contexte n'est pas un signe de bonne santé mais de dysfonctionnement du lecteur (Caroline Golder et Daniel Gaonac'h).

Ainsi, reconnaissance globale, déchiffrement partiel et recours au contexte ont pour effet de produire des restrictions quand le principe syllabique émancipe complètement le lecteur.

L'INTERVENTION DU DESSIN

Là encore, le recours à l'image pour remplacer le mot est inadapté. Le mot est arbitraire dans le sens où il ne représente pas la chose, contrairement au dessin. Selon Liliane Sprenger-Charolles et Abdelhamid Khomsi, 1997, Les stratégies d'identification des mots dans un contexte-image, « *On peut penser que ces stratégies ne sont utilisées qu'à titre "compensatoire" par ces enfants pour pallier leur incapacité à mettre en oeuvre des procédures d'identification des mots pertinentes, et automatisées* ».

DE LA MÉTHODE MIXTE À LA MÉTHODE SYLLABIQUE

En l'occurrence, il s'agit pour les enseignants de privilégier la correspondance grapho-phonémique car quand celle-ci se trouve en concurrence avec d'autres choix d'identification (déchiffrement partiel, hypothèses selon le contexte, dessin), cela éloigne l'élève de son efficacité et le plonge dans des confusions.

LA LECTURE À HAUTE VOIX

Entraîner les élèves à comprendre ce que lui-même ou d'autres lisent à haute voix est essentiel. Certaines classes n'y consacrent que 25 minutes par semaine, ce qui est bien insuffisant.

DU TEMPS POUR APPRENDRE

Les élèves fragiles ont besoin de temps, ils doivent être engagés dans les tâches individuellement et de façon plus longue.

IMPORTANCE DE LA PONCTUATION

L'intérêt de la lecture porte à la fois sur l'identification des mots mais aussi de la ponctuation. Celle-ci requiert un enseignement explicite et rigoureux. La ponctuation concourt à la compréhension du sens, il faut la marquer, bien qu'elle n'ait pas de correspondant phonémique. Entraîner les élèves à théâtraliser les phrases peut aider à s'approprier la ponctuation.

LA PORTÉE DE L'AUTOMATISATION

Elle est essentielle. Seule l'avancée dans le déchiffrage favorise la compréhension du texte. Le tout syllabique est la démarche à privilégier.

LA VOIE « DITE » ORTHOGRAPHIQUE OU DIRECTE

C'est la voie pour apprendre à lire et la voie pour lire lorsqu'on est devenu lecteur expert. Elle repose sur le **traitement syllabique des mots automatisé et non pas sur la lecture lettre à lettre** (mai-son // m-a-i-s-o-n).

LIRE ET ÉCRIRE

Les activités d'écriture sont plus réduites que celles de lecture. Selon Michel Fayol, il faut les rééquilibrer. Les activités d'écriture renforcent les perceptions des mots rencontrés en lecture. Liliane Sprenger-Charolles exprime cette relation de la façon suivante : « Alors qu'il faut passer du graphème au phonème pour lire, il faut passer du phonème au graphème pour écrire. La seconde opération est plus difficile que la première, particulièrement en français (...).

L'ENJEU DE L'ORTHOGRAPHE ET DE LA GRAPHIE

L'enjeu de l'orthographe dépasse la justesse de l'écriture des mots et suppose aussi d'être lisible, de maîtriser le geste graphique, de tenir correctement le scripteur. Des connaissances orthographiques à l'entrée au CE2 dépendent les apprentissages du cycle 3 (marques de nombre nominales et verbales).

LA DICTÉE ET LES ERREURS

L'erreur n'est pas un droit, c'est un élément de l'apprentissage. « **L'erreur est mouvement de l'esprit**, écrivait Stella Baruk. Vouloir empêcher ce mouvement c'est vouloir empêcher de penser ». L'erreur n'est pas intentionnelle, il convient de respecter son statut pour en faire un objet de travail permanent. **L'ignorer, c'est laisser s'installer une lacune dans la progression des apprentissages.**

COMPRENDRE EN LISANT

Savoir déchiffrer est une condition nécessaire mais non suffisante à la compréhension. C'est la raison pour laquelle la lecture à voix haute de textes par l'enseignant reste nécessaire. Par ailleurs, la compréhension doit être spécifiquement enseignée. Elle est insuffisamment prise en compte ; « Il s'agit des automatismes touchant toutes les habiletés cognitives qui relèvent du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, des connaissances acquises impliquées dans le texte, nécessaires pour guider des comportements réfléchis en mesure d'élaborer la signification ».

LIRE DE FAÇON AUTONOME

La richesse du vocabulaire augmente considérablement avec l'augmentation des habiletés des élèves et leur confrontation à des textes plus ambitieux. Si la lecture de littérature jeunesse à l'intérêt culturel évident devient vite accessible aux élèves, la finalité du code grapho-phonologique n'est lui, que technique. **Toutefois, un manuel qui ne donne à lire que des textes entièrement déchiffrables, prend au sérieux le fait que lire, c'est chercher du sens dans des textes lus de façon autonome.** Cette autonomie est au cœur des apprentissages car elle motive le jeune élève.

100 % REUSSITE AU CP

Cet objectif repose sur le **principe d'éducabilité de tous les élèves, parfaitement réaliste et s'appuyant sur les ressources langagières de chacun, à l'exception d'une minorité d'élèves dont les difficultés d'apprentissage ne relèvent pas de la pédagogie.**

« Nous devons à Jean-Pierre Terrail d'avoir explicité ce que sont ces ressources langagières. Lorsqu'on en mesure la consistance, elles reconfigurent nos attentes vis-à-vis de l'école en ce

moment décisif qu'est l'entrée dans l'écrit. Elles indiquent également que l'apprentissage du lire et écrire n'a pas à s'étirer sur tout un cycle.

José Morais le précise : « En fin de CP, l'élève doit être lecteur et scripteur autonome. C'est le premier niveau de la littératie. »

LA REFLEXIVITÉ DU LANGAGE

La troisième ressource analysée par Jean-Pierre Terrail tient à la réflexivité inhérente au langage. Il reprend la distinction qu'il convient de faire entre la signification polysémique des mots telle que nous la trouvons dans le dictionnaire, et leur sens qui se précise dans leur emploi dans une phrase. Le mot « fin » renvoie à plusieurs significations dans le dictionnaire, il est très polysémique. C'est donc dans des énoncés tels que « la fin du jour approche », « c'est la fin qu'il poursuit » ou bien « c'est un fin gourmet » que le sens se trouve précisé. Ne pas hésiter à s'appuyer sur ces ressources pour favoriser l'entrée dans l'écrit car les enfants ont aussi ces compétences-là.

TOUS COUPABLES ?

L'éloignement de la culture écrite pour certains élèves ne signifie pas qu'ils ne possèdent pas les ressources langagières suffisantes pour entrer dans l'écrit. La meilleure réussite de certains n'implique pas l'échec des autres.

EN RESUMÉ

- Pour saisir sur quoi se construit l'apprentissage de la lecture, il est indispensable d'appréhender certains éléments de linguistique tels que les phonèmes, les graphèmes, le principe alphabétique, le signe linguistique, les syllabes et leur statut.
- Les différences de principes qui caractérisent les méthodes en usage aujourd'hui, à savoir la mixte et la syllabique, recouvrent des enjeux importants.
- La compréhension, finalité de la lecture, repose nécessairement sur la fluidité et la précision d'un déchiffrement hautement automatisé, tout en étant l'objet d'une approche propre dans l'étude des textes lus par les élèves. Le travail de l'écriture se situe dans un rapport permanent avec celui de la lecture, qu'il s'agisse de la copie, de la dictée ou de la production d'écrits utilisées de façon fréquente et régulière.
- Grâce à leurs ressources langagières, tous les enfants peuvent entrer normalement dans l'écrit : 100 % de réussite au CP est une ambition réaliste.

STRATÉGIES POUR APPRENDRE À LIRE ET ÉCRIRE

Le temps consacré au travail sur le code est prioritaire au CP puis progressivement réduit au profit de la compréhension à partir de textes déchiffrés (la compréhension sur des textes entendus se réduisant aussi). **L'automatisation du code est donc un impératif.** Les activités d'apprentissage du code sont des « gammes ». L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de **mémorisation des formes orthographiques** : copie, restitution différée, encodage. Écrire est un moyen d'apprendre à lire.

L'entrée par les graphèmes se justifie. Connaître les phonèmes n'est pas suffisant parce que cette entrée exige une confrontation à de multiples graphèmes pour un même phonème. L'apprentissage pas à pas des graphèmes évite cette difficulté.

Exemple de progression dans l'étude des correspondances phonèmes graphèmes

L'écriture : deux séances quotidiennes y sont consacrées, d'une durée qui varie entre dix et vingt minutes selon la période. Il s'agit de maîtriser l'écriture des lettres minuscules et de prendre le temps d'apprendre la correspondance entre les lettres en écriture cursive et les lettres d'imprimerie. L'écriture des lettres majuscules peut être abordée en CP mais ne constitue pas la priorité.

Le professeur présente la lettre, les élèves reproduisent son tracé sur un support imaginaire, puis exécute le geste sur la table, puis sur l'ardoise avant de s'engager dans la tâche d'écriture sur un support papier. On écrit des mots ou des phrases.

La posture, la tenue et le maniement du crayon, la forme des lettres, leur liaison et leur lignage sont autant de points d'attention.

Les formats de cahier 17 X 22 cm sont les mieux adaptés. On utilise la réglure Jean-Alexandre Seyès, papetier du XIX. Il s'agit d'éviter les modèles trop grands de 4 à 5 mm qui nécessite des mouvements de poignet mais préférer des réglures de 3 mm en GS et de 2,5 en début de CP et de 2 mm en fin de CP.

Pour favoriser la mémorisation, on demande aux élèves de prononcer à voix haute ce qu'ils copient. L'élève copie d'abord lettre à lettre, puis par syllabe, d'où la nécessité de faire correctement les liaisons entre les lettres. Il sera ensuite encouragé à écrire le mot en une seule fois.

Pour mémoriser l'orthographe des mots et chaînes écrites, il faut répéter les exercices écrits, toujours associés à la lecture.

Ne pas négliger les exercices de copie et de dictées quotidiennes enseignées avec méthode. L'acquisition de l'orthographe dès le CP améliore l'efficacité du lecteur. La copie permet d'écrire les lettres d'un mot dans l'ordre. La dictée est un temps d'apprentissage. Elle permet de mémoriser les consonnes doubles, les lettres muettes, les accords en genre et nombre, l'identification des préfixes, des suffixes, les terminaisons des verbes (morphèmes) pour rétablir les régularités observables.

De plus, les élèves produisent d'autres types d'écrits que copie et dictée. Ils écrivent des mots connus et déchiffrés avec l'aide du maître.

Proposition de mise en œuvre d'une séance de lecture-écriture

A partir de la graphème « s » prononcé /z/

L'évaluation des progrès des élèves peut apparaître dans des grilles annuelle montrant le nombre de syllabes correctement encodées tout au long de la période (ex : 5 syllabes sur 8 à la leçon 7).

FAVORISER L'ACQUISITION DES BASES DE L'ORTHOGRAPHE

Son acquisition se fonde sur la compréhension et la mémorisation des régularités et prend appui sur une comparaison oral-écrit. **L'apprentissage de la lecture s'articule autour de 3 pôles, phonologie, orthographe et sémantique** (forme sonore, forme écrite et sens).

Il s'agit donc d'attirer l'attention des élèves sur les changements qui s'entendent mais aussi ceux qui ne s'entendent pas.

Il est d'abord nécessaire de développer des stratégies pour mémoriser l'orthographe lexicale, à savoir l'alternance et la fréquence des activités de décodage et d'encodage (la copie différée, l'écrit concomitant des formes « petit » « petite », les remarques systématiques sur les lettres muettes et leur découpage structurant (ex : CHI – NOI – S). On peut cibler une famille de mots par semaine en privilégiant les mots où la racine ne varie pas au CP. **Le travail de catégorisation est nécessaire (un lapin / des lapins ; je joue / ils jouent).**

Les devinettes orthographiques sont un levier : « je suis bleue, suis-je la mer ou l'océan ? »

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE ET FLEXIONNELLE

L'application des règles de correspondance graphèmes-phonèmes ne permet d'orthographier que la moitié des mots. Il s'agit donc d'utiliser, non pas les seules compétences phonologiques (j'écris comme j'entends) **mais les compétences phonologiques et morphologiques.**

Au cycle 2, les élèves se concentrent sur la forme de l'énoncé, privilégie le regard sur la formation des mots (morphologie), relativisant l'importance des aspects sémantiques.

La morphologie est soit dérivationnelle, soit flexionnelle. **Dérivationnelle**, elle concerne la formation de mots nouveaux à partir de mots existants (permet l'accroissement du bagage lexical). **Flexionnelle**, elle a trait aux accords en genre et en nombre. C'est dans le domaine de la morphologie flexionnelle que se trouvent le plus grand nombre de différences entre l'écrit et l'oral.

En CP, il est nécessaire de proposer des séances au cours desquelles l'attention sera portée sur les **morphogrammes lexicaux (marques orthographiques qui permettent le lien avec les mots dérivés de la même famille, ex : lait, marchand, tard...)** et **les morphèmes dérivationnels** (préfixe, suffixe, ex : fleur, fleuriste, reflleurir...), les affixes porteurs de sens comme le « ette » de maisonnette. L'écriture des mots « terrain, terreau, terrasse, déterrer, enterrement sont écrits plus justement si l'on connaît le mot d'origine « terre ». Cela favorise aussi la construction d'image mentale d'un réseau de mots constitué de termes reliés entre eux par des relations de forme et/ou de sens. L'enseignement systématique à l'analyse morphologique orale est donc une piste de travail très prometteuse pour l'enseignement du vocabulaire.

L'écrit est un puissant activateur de mémoire. Les élèves produisent de façon autonome en s'appuyant sur des outils référentiels construits (collectes, affichages soutenant la mémoire, mots, groupes de mots, phrases avec une structure commune ; mots référents, tableau de syllabes, familles de mots, fiches morphologiques).

La dictée reste un exercice privilégié lors duquel l'enseignant à l'oral mobilise les capacités d'attention des élèves (comptage des mots, des espaces....).

La sensibilisation aux morphèmes grammaticaux est dès le CP une aide à la lecture et l'écriture. Ce qui est visé est la prise de conscience chez les élèves, du décalage entre le repérage du nombre à l'écrit et à l'oral, grâce à des activités de tri, des constitutions de corpus et des verbalisations sur la notion de singulier et pluriel. Un codage de la chaîne d'accord est proposé pour souligner la relation hiérarchique entre le nom et ses satellites (**le nom : le donneur ; les déterminants et adjectifs : les receveurs**).

LE VOCABULAIRE

Les activités d'enrichissement du vocabulaire reposent sur trois étapes : la rencontre de mots nouveaux, leur structuration et leur réutilisation dans un contexte à l'oral ou l'écrit. Maîtriser le lexique signifie comprendre la signification des mots, apprendre à les identifier et les utiliser et percevoir les relations entre eux (synonymie, antonymie, hyperonymie - mot générique, phénomène de dérivation et étymologie).

La rencontre de nouveaux mots au CP se fait à travers les situations de classe et à travers la lecture d'albums (réception et production). Le langage du maître est une parole de référence modélisante en toutes circonstances.

Les principes à retenir pour l'enseignement du vocabulaire sont :

- travailler prioritairement les mots fréquents sans négliger les mots rares. Les mots polysémiques et fréquents sont riches car ils ont souvent des sens propres et figurés.
- Travailler les mots dans les disciplines (précision du vocabulaire spécifique, en mathématiques par exemple)
- Choisir des noms, adjectifs, verbes et mots grammaticaux pour favoriser le réemploi par les élèves
- Construire des outils variés, structurés, raisonnés, organisés pour soutenir la mémoire
- S'engager dans un enseignement explicite et structuré aux objectifs bien définis

Les traces écrites ne peuvent pas se réduire à des listes de mots, répertoires, cahier de vocabulaire, boîtes à mots. Elles doivent aider les élèves à **comprendre la mise en réseau qui permet la compréhension et la mémorisation du sens des mots, c'est à dire la mise en relation avec des mots déjà connus (classe de mots s'emboîtant). Dès la fin du CP, l'élève est capable de catégoriser les mots** (réseau sémantique, synonymes, antonymes, même famille). Des activités de tri, de classement, de rebrassage du vocabulaire soutiennent cette mémoire.

Des exemples d'outils construits, **la grille sémique** : le sens d'un mot se décompose en unités plus réduites (les sèmes) et les mots d'un même champ lexical ont des sèmes communs (exemple : chaise, fauteuil, canapé ont des pieds, un dossier).

La fleur lexicale permet de récapituler les noms, verbes, adjectifs, expressions se rattachant à un mot ou un concept. Dans le pétale de la peur, les mots du texte lus suivants sont relevés : pour les verbes : effrayer, hurler, frissonner ; pour les noms : loup, monstre, terreur ; pour les expressions : être vert de peur ; pour les adjectifs : épouvantable, atroce, dangereux. Les mots ne sont plus considérés dans le texte mais dans une logique linguistique organisée qui participe à l'enrichissement des réseaux de mots.

Des activités de catégorisation conduisent aussi à travailler l'antonymie et la synonymie (jeu de memory, joute verbale régulièrement proposée aux élèves pour rebrasser le vocabulaire).

Le réinvestissement à l'oral se fait à travers la production d'un énoncé oral rappelant le récit, avec la contrainte d'employer le mot précisé par exemple et de parler à son tour ; à l'écrit, les contraintes sont les mêmes, produire ou écrire sous la dictée des mots contraignants.

ENSEIGNER EXPLICITEMENT LA COMPRÉHENSION

Les activités d'apprentissage du code et l'entraînement à une lecture fluente doivent être **accompagnés par des séances de compréhension plus soutenues.**

Aussi bien les lectures du maître que les lectures collectives des élèves de façon autonome doivent permettre de se représenter la situation décrite par le texte, d'identifier les procédures de mise en œuvre pour le faire, d'être capable d'engager des dialogues autour de la compréhension-interprétation du texte ainsi que de mobiliser des expériences antérieures.

Deux sortes de situations pour travailler la compréhension au CP : l'enseignant lit un texte à haute voix / l'élève lit un texte de façon autonome

1. L'enseignant lit un texte à haute voix

Dans les deux cas, l'enseignant choisit une approche explicite (dite encore, approche directe) aux caractéristiques au nombre de six : révision journalière (rappel du récit antérieur, présentation du nouvel épisode qui va être lu, mettre en œuvre la pratique guidée à savoir poser des questions et rendre explicites les informations implicites tout en faisant décrire ou commenter les illustrations, procéder aux corrections sans laisser les incompréhensions s'installer mais plutôt reformuler et réexpliquer à voix haute, engager l'élève dans un travail individuel favorisant le recours à l'écrit et procéder à des révisions systématiques hebdomadaires et mensuelles pour réactiver les acquis et automatiser les réflexes du lecteur expert.

Au moment où l'enseignant lit, il évite le recours à une communication non verbale trop distrayante (théâtralisation à excès, marottes, affichages...) pour conserver toute l'attention des élèves sur le récit. Les échanges autour du texte vont construire l'interprétation des mots, phrases et idées. **L'oral est le vecteur privilégié pour travailler la compréhension** car les mécanismes de compréhension ne sont pas directement observables. La discussion est centrée sur l'analyse du texte et l'objectif d'enseignement poursuivi (**Pourquoi ? A quoi pensez-vous ? Qu'est ce qui vous fait dire cela ? Quelle information nous le dit ?** ex : j'ai pris mon parapluie et j'ai mis mes bottes / question : quel temps fait-il, même si le mot « pluie » n'est pas cité). C'est donc le **questionnement du maître qui va permettre de mettre en lien les informations**, c'est la qualité et le contenu du dialogue qui importent. **Tout lecteur questionne sa lecture**. Si l'élève est systématiquement interrogé sur sa compréhension d'un texte lu, il le fera tout naturellement en situation de lecture autonome. On voit souvent des élèves en difficulté être des lecteurs passifs en situation de lecture autonome, car ils ne savent pas dénouer les enjeux d'un texte. Il est aussi important de faire les liens avec d'autres textes lus ou expériences personnelles des élèves. Le professeur peut faire réécrire, dessiner, raconter le récit pour s'assurer de la correction de l'interprétation du texte. **Ces échanges oraux sont les sujets des premiers débats interprétatifs** (ex : le lapin ne retrouve plus son terrier / on peut imaginer qu'il va aller à sa recherche. C'est durant ces échanges que s'éduque la citoyenneté, la confrontation aux autres et la construction des liens de causalité entre les événements de l'histoire).

A la fin de la séquence, une restructuration et une synthèse est élaborée sous forme d'écrit (tableau, schéma, liste) pour garder trace de la construction de la trame narrative.

2. l'élève lit de façon autonome

L'enseignant s'efface au fur et à mesure que les habiletés de décodage des élèves augmentent ; il propose des textes déchiffrables. Il passe d'une activité de guidage à une pratique d'accompagnement et à des activités individuelles.

Six niveaux de compréhension après une lecture individuelle :

- **l'identification des personnages** (Quels sont-ils ? Comment s'appellent-ils ? Comment les reconnais-tu ?)
- **le rappel des événements disjoints** (Les différents moments de l'histoire dont tu te souviens.)
- **le début de l'organisation de l'histoire** (Au début, que se passe-t-il ? Après ?)
- **la structuration dans le temps et l'espace** (Où ? A quel moment ? Où étaient les personnages ? ont-ils été plusieurs à cet endroit ?)
- **l'évocation des relations causales** (Comment expliques-tu ce qui a provoqué cet événement ?)
- **l'explication causale à plusieurs niveaux de compréhension** (Nous avons vu qu'il s'est passé tel événement ; pouvons-nous l'expliquer autrement ? Quelles étaient ses intentions ? Ses buts ? Pourquoi at-il demandé ceci ?)

La carte de récit de Jocelyne Giasson permet de construire l'ossature du texte afin de lever les incompréhensions et de mieux comprendre l'histoire. **Elle répond à 5 questions : Qui ? Où ? Quand ? Quel est le problème ? Qu'arrive-t-il ? Quelle est la solution ?**

Le plan de récit est une représentation organisée des différentes étapes qui rend visible la structure du récit et son organisation interne. D'autres représentations diverses sont aussi à encourager (dessins, théâtralisation, marionnettes).

Le questionnaire de lecture, individuelle, constitue davantage un outil d'évaluation d'une apparente compréhension que d'enseignement. Il est à réexaminer. Il ne s'intéresse souvent qu'à une compréhension de surface des textes et pose parfois lui-même des questions de compréhension aux élèves. Mieux vaut faire relever, surligner, entourer des informations, relever des indices, classer des informations, écrire, découper et restituer des phrases dans un certain ordre, relier, dessiner, schématiser et donner des titres, résumer en choisissant un résumé parmi plusieurs.

COMMENT ANALYSER ET CHOISIR UN MANUEL

Les manuels sont trop peu présents dans les classes, pourtant, ils sont des facteurs de succès. Le choix du manuel par l'équipe (ce choix ne peut pas être un choix isolé) est un exercice complexe qui répond à quelques conditions.

Qu'est-ce qu'un manuel ?

Il est le support destiné aux élèves qui permet de lire et d'écrire à la fin du CP de façon autonome. Il développe les compétences de lecteur par le biais d'activités dédiées à l'étude du code. Il rassure l'élève.

Pour le professeur et l'équipe, le choix du manuel conditionne la planification de l'étude du code. La programmation et la progression des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP), le rythme d'apprentissage et les textes proposés vont influencer sur l'entrée de l'élève dans l'apprentissage de la lecture.

L'ensemble des enseignants du cycle 2 et ceux de maternelle connaissent les contenus et les attendus du manuel, pour mieux anticiper ou renforcer les points traités. Il s'agit de créer une véritable culture partagée autour du manuel.

Le manuel ne se substitue pas à la démarche d'enseignement. Une fois le manuel choisi, il revient à l'enseignant d'équilibrer les composantes essentielles de l'apprentissage de la lecture (lecture et compréhension de l'écrit, écriture et étude de la langue).

Il s'agit de proposer des activités de soutien à l'apprentissage du code :

- activités de production écrite (copie et écriture)
- activités d'observation de la syntaxe et de la morphologie
- activités de vocabulaire (familles de mots, mots de sens proche ou opposé)
- activités de compréhension intégrant la dimension culturelle

Le guide du maître du manuel permet de comprendre la conception de la démarche et des exercices. En revanche, l'utilisation du cahier d'exercices destiné aux élèves n'est pas recommandée. Mieux vaut utiliser un cahier du jour dans lequel la part de l'écrit sera plus généreuse, les modèles, tracés par l'enseignant...

Pour choisir un manuel, il s'agira de s'assurer de :

- la **conformité** du manuel avec les programmes
- du **tempo** des CGP rapide dès les premiers jours
- de l'**ordre des CGP** : les plus régulières sont apprises en début de CP, l'étude des CGP posant problème est répartie dans l'année (s /z/ et s /ss/ : étude espacée), le schéma CONSONNE + VOYELLE SIMPLE est privilégié, les associations VOYELLE+CONSONNE OU

CONSONNE+VOYELLE+CONSONNE sont étudiées plus tard. La progression tient compte de la fréquence des CGP.

- de l'équilibre entre illustrations et textes : les images distraient les élèves, elles ne doivent pas le faire au détriment de l'étude du code.
- Du choix du lexique en fonction de la fréquence

Proposition de grille d'analyse d'un manuel de lecture

COMMENT REPÉRER LES DIFFICULTÉS EN LECTURE ET Y RÉPONDRE ? PAR L'ÉVALUATION

Il existe plusieurs types d'évaluation. On peut distinguer celle qui clôture une séquence pédagogique et celle qui renseigne sur les processus impliqués. Les propositions de tests suivants répondent à la question des processus. Trois aspects sont en jeu lorsqu'on souhaite évaluer les compétences de lecteur des élèves : l'identification des mots écrits (IME), la compréhension orale et la compréhension écrite. Les items standardisés permettent de collecter des indices de vitesse, de précision.

Pour évaluer l'IME, on peut recourir à la lecture à voix haute de mots, de pseudo-mots, lecture silencieuse en contexte imagé (association image mot) ou dans une tâche de catégorisation sémantique (associer deux mots), de tâche de plausibilité lexicale (si une série de lettres peut correspondre à un mot), de lecture de mots chronométré, de fluence, de segmentation de mots de la phrase.

Il s'agit de distinguer surtout l'évaluation des compétences portant sur le code et celles portant sur la compréhension (pour la compréhension orale et écrite, il s'agit d'évaluer la compréhension de courts textes, le vocabulaire et les capacités de traitement syntaxique).

EXEMPLES DE TESTS : l'établissement d'un véritable diagnostic suppose l'utilisation d'une combinaison de tests.

- le Timé2 (test d'identification de mots écrits), pour évaluer la lecture dans des tâches de lecture silencieuse à choix forcé, pour CP et CE1, 20 à 30 minutes de passation.
- L'Oura, plus récent (Outil de repérage des acquis en lecture des élèves en CP), particulièrement intéressant car réparti sur 4 périodes avec des actions préventives
- le THaPHo (niveau phonologique au milieu de l'année)
- le Bale (batterie analytique du langage écrit) à partir du CE1
- le Timé3, du CE1 à la 3^{ème}
- l'Elfe (Evaluation de la fluence en lecture)
- le Bli (Bilan de lecture informatisé), deux épreuves d'identification de mots et une épreuve de compréhension du CE1 au CM2
- le TinFoLec (test informatisé de lecture) du CE1 au CM2

Disponible sur www.mot-a-mot.com

Accessible sur www.cognisciences.com

Disponible sur www.mot-a-mot.com

Accessible sur www.cognisciences.com

Disponible sur www.ecpa.fr

Disponible sur www.gerip.com

DISTINGUER DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET TROUBLES COGNITIFS

Il convient de distinguer les difficultés inhérentes à des facteurs environnementaux (environnement social défavorisé, enfants allophones) des difficultés liées à des déficits cognitifs généraux (retard intellectuel, déficit sensoriel, troubles du langage oral ou troubles de l'attention).

La dyslexie est un trouble spécifique de l'identification des mots avec pour origine, un trouble neurobiologique (le diagnostic ne peut pas être posé avant le CE2). En général, ces enfants présentent des difficultés en lecture (IME) plus qu'en compréhension de textes et disposent de bonnes capacités linguistiques et générales. Lorsqu'ils identifient les mots écrits, les capacités de compréhension écrite sont équivalentes à celles de compréhension orale, en général préservées. C'est lorsque l'identification des mots écrits est déficitaire que la compréhension écrite est affectée. La dyslexie, trouble multi dimensionnel, peut être soit dyslexie phonologique, soit dyslexie visuelle.

Il faut noter que l'apprentissage du code s'effectue à des rythmes différents pour chacun, que la majorité des élèves en difficulté en début d'apprentissage de la lecture ne sont pas dyslexiques et que si de faibles performances phonologiques s'observent chez les dyslexiques, elles s'observent aussi chez la majorité des faibles lecteurs. Les faibles lecteurs non dyslexiques ont souvent des capacités phonologiques sous-développées. Chez eux, le déficit phonologique est une conséquence du retard en lecture. Chez les dyslexiques, c'est la cause du retard en lecture et pour certains, par un trouble visuel sur le déficit de l'empan visuo-attentionnel.

Le terme de difficultés d'apprentissage renvoie à une acquisition qui ne suit pas un déroulement habituel quand le terme de trouble s'utilise à l'issue d'un test étalonné qui révèle un score déficitaire. Le trouble est qualifié de spécifique s'il ne peut pas être attribué à un déficit cognitif général et s'il est durable ; la dyslexie est un trouble de l'identification des mots écrits.

ATTITUDE FACE À UN ELEVE EN DIFFICULTÉ AU CP

Très tôt, le professeur repère les difficultés sans préjuger de la cause (pas de diagnostic avant la fin du CE1). Il s'agit donc d'aider tous les élèves rencontrant des difficultés et de proposer une évaluation précise pour une intervention adaptée en CE1 si la combinatoire n'est pas maîtrisée à la fin du CP.

Les interventions pédagogiques les plus efficaces portent sur l'entraînement de la conscience phonologique et l'enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes. Les entraînements doivent être intensifs, explicites et comporter des feedback correctifs en petits groupes.

On peut identifier 4 profils de lecteur

- les normo-lecteurs (bons identificateurs et bons compreneurs)
- les lecteurs en difficulté générale de lecture (faibles identificateurs et faibles compreneurs)
- les faibles identificateurs (difficulté à traiter les mots mais compréhension correcte de ce qu'ils lisent ; capacités de compréhension préservées, profil typique des enfants dyslexiques, pas plus de 5 % d'une classe d'âge).
- les faibles compreneurs (identifient correctement mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent, de 3 à 10 % d'une classe d'âge).

Deux logiciels d'aide ont été élaborés : ChassyMo et Lo Co Tex disponibles sur www.adeprio.com

[Bibliographie et outils de référence](#)

.....

Documents mis en lien dans la synthèse, extraits du guide

[Exemple de progression dans l'étude des correspondances phonèmes graphèmes](#)

[Proposition de mise en œuvre d'une séance de lecture-écriture](#)

[Proposition de grille d'analyse d'un manuel de lecture](#)

[Bibliographie et outils de référence](#)