

Synthèse et schématisation du guide :

« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP »

Bénédicte Dubois

Responsable

de formation éducation inclusive

IFP Nord - Pas de Calais - 2018.2019



<http://eduscol.education.fr/cid129436/pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-cp.html>

Synthèse et schématisation du guide

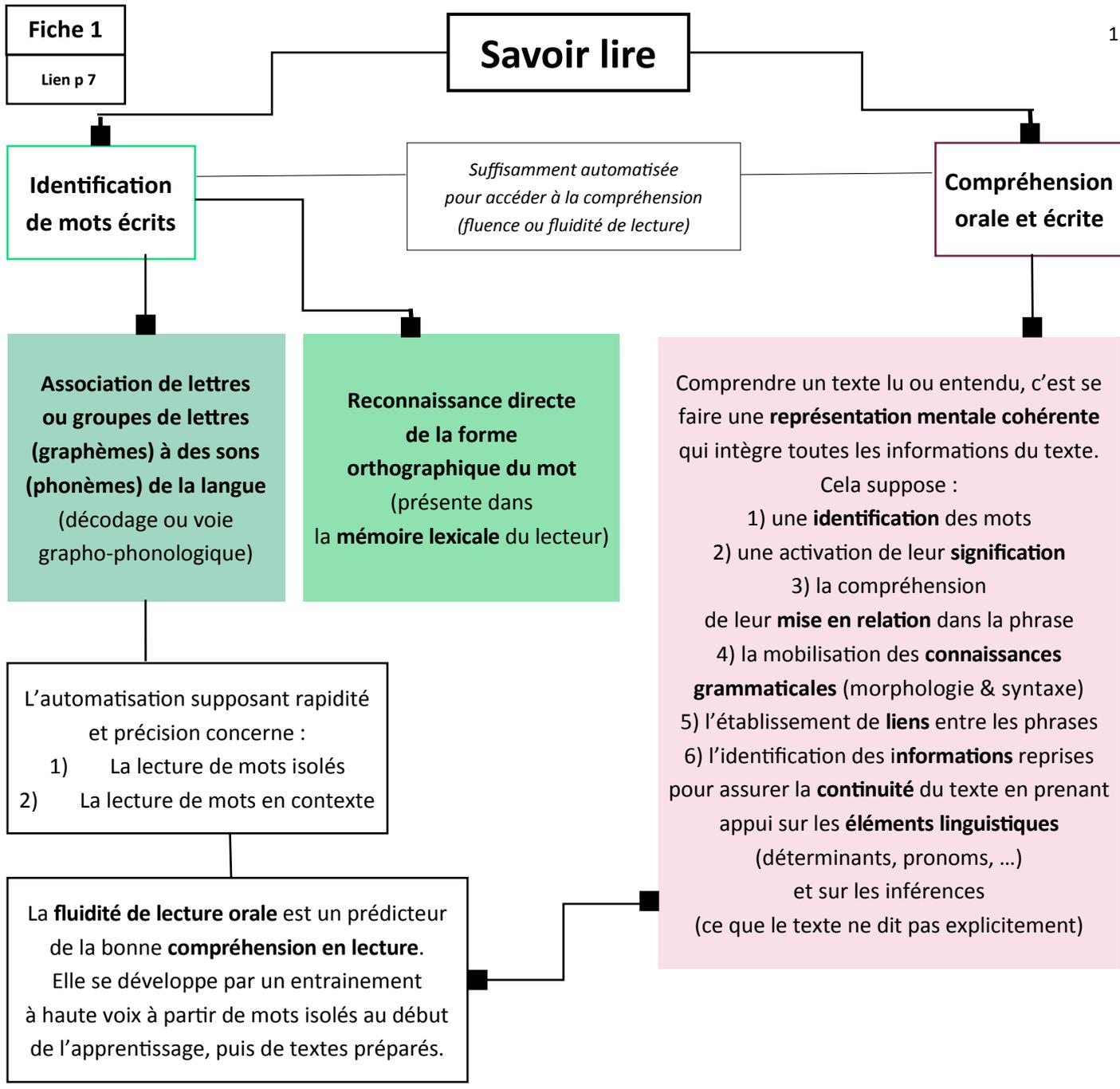
« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP »

<http://eduscol.education.fr/cid129436/pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-cp.html>

Ce dossier a été réalisé pour mieux connaître et comprendre les éléments essentiels du guide ministériel « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP ». Rédigé sous la forme de fiches, il permettra d'appréhender les aspects pratiques et concrets du guide, assortis d'éléments théoriques.

Le tableau suivant offre un récapitulatif des différentes rubriques et de quelques remarques concernant les contenus.

Fiches	Intitulé	Pages de référence (guide)	Observations/remarques
1	Savoir lire	P 7	Que signifie « savoir lire » ? Quelles sont les capacités requises pour qu'un texte signifie quelque chose pour un lecteur ?
2	Savoir écrire	P 10	Que signifie « savoir écrire » ? Quelles en sont ses composantes ?
3	Stratégies à retenir pour apprendre à lire et écrire	P 50	Enseignement progressif et explicite de la lecture
4	Rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture	P 62	Déclinaison des liens entre écriture et apprentissage de la lecture
5	Dimensions utiles à l'apprentissage de la lecture-écriture	P 65	Présentation des 6 dimensions utiles à l'apprentissage de la lecture-écriture et progression au cours d'une séance de lecture
6 et 7	Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur	P 80	Étudier la langue et enseigner explicitement la compréhension
6a à 6g	Étudier la langue	P 80	L'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture.
7a à 7e	Enseigner explicitement la compréhension	P 92	Déclinaison des capacités à développer pour la compréhension en lecture
8	Repérer les difficultés en lecture et y réfléchir	P 114	Quels aspects de la lecture évaluer ?
9	Difficulté scolaire et trouble	P 118	Différence entre difficulté scolaire et trouble Accompagnement pour un élève en difficulté de lecture
10	Exemples d'épreuves d'évaluation en lecture-écriture	P 116	Liste non exhaustive d'épreuves
11	Profils d'apprentis lecteurs	P 120	En tenant compte des deux composantes de la lecture, l'une portant sur l'IME et l'autre sur la compréhension orale, on peut alors dégager quatre types de profils de lecteurs



Les **3** capacités requises pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur :

- 1**
Disposer de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte
Univers de référence
- 2**
Capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles pour faire des représentations mentales
Efficience de ces 2 fonctions cognitives
- 3**
Contrôler sa compréhension, corriger ses représentations, revenir en arrière, vérifier ce qu'on pense avoir compris...
Habiletés métacognitives

Savoir écrire

Connaître les correspondances phonèmes-graphèmes

Produire sous leur **forme écrite les mots connus oralement** (encodage)

Cette opération est plus difficile en **français** que dans d'autres langues où les mots s'écrivent comme ils se prononcent (par exemple /o/ peut s'écrire : *o, au, eau*)

Connaître l'orthographe et savoir structurer la phrase

Connaître l'**orthographe lexicale** qui suppose la mémorisation des formes écrites des mots et prendre appui sur l'analyse morphologique (radical, préfixe, suffixe...)

Connaître l'**orthographe grammaticale**
Savoir quels mots varient et comment, en fonction du contexte.
Pour appliquer les règles d'accord, il faut reconnaître les catégories grammaticales des mots et les relations des mots dans la phrase pour savoir quel mot s'accorde avec tel autre.

Maîtriser le geste graphique

Savoir écrire nécessite aussi une **maîtrise du geste graphique**, c'est-à-dire une capacité à former correctement les lettres en écriture cursive et à enchaîner leur tracé de manière fluide et rapide.
Cela suppose d'avoir appris à tenir de façon adéquate crayon ou stylo et à tracer les lettres en respectant un certain sens et une disposition spatiale.
Cela nécessite aussi l'acquisition d'une certaine régularité, vitesse et fluidité, et aussi, développer des **automatismes**.

Savoir écrire un texte

Savoir écrire un texte, c'est savoir **rédigier**.
Ces textes peuvent avoir des formes variées : récits, descriptions, comptes-rendus, textes explicatifs, argumentés

2 dimensions :
- langagière
- linguistique
4 conditions :
- avoir un bagage lexical suffisant
- construire et enchaîner des phrases respectant les normes de la langue écrite
- avoir des connaissances sur la forme ou le genre de texte à écrire.

Toutes ces composantes ne peuvent être travaillées en **même temps** et supposent des **apprentissages ciblés sur chacune d'entre elles**

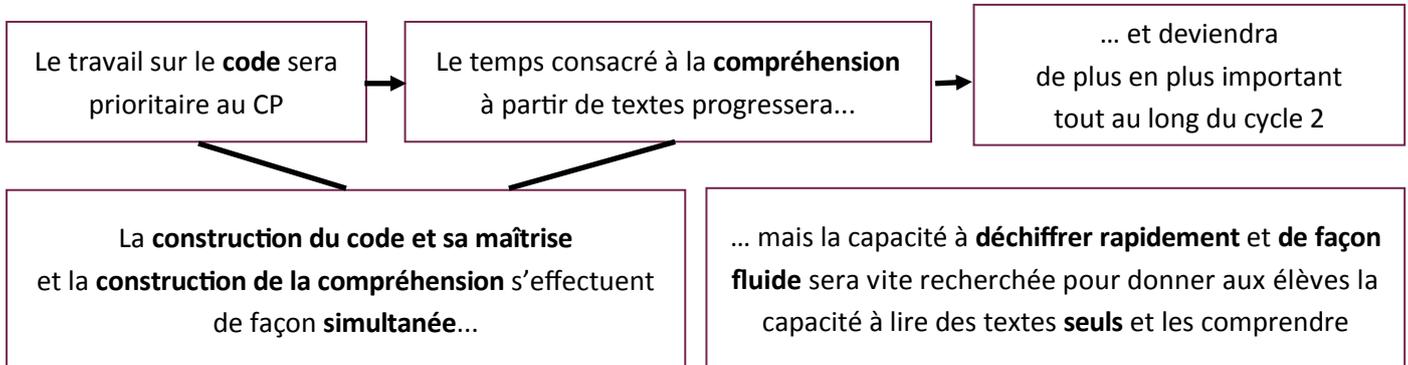
Le processus d'écriture comprend aussi le fait de **revenir sur le texte produit**, en cours d'écriture et à la fin, pour l'évaluer, l'améliorer, et le corriger si nécessaire.
Il s'agit d'une **méthodologie de l'autoévaluation**

Cette phase rédactionnelle doit avoir été préparée et anticipée. Ce travail de réflexion sur le texte à produire se réfère à de la **PLANIFICATION** :
Que dois-je écrire ? Pour qui ? Pour quel effet ? Quelles connaissances dois-je mobiliser ? Quelles idées ? ...
et cela dépasse largement le « simple brouillon »

Stratégies à retenir pour apprendre à lire et écrire

Pour un enseignement progressif et explicite de la lecture

Lire, c'est d'abord décoder, et le décodage est bien la condition de la compréhension



Progressivement le travail de **compréhension sur des textes entendus** sera réduit au profit de la **compréhension de textes déchiffrés**

Apprendre le code alphabétique

Connaître les phonèmes (les sons) n'est pas suffisant parce que cette entrée exige ensuite une confrontation à de **multiples graphèmes**.

Quelques principes pour enseigner l'apprentissage de la lecture

- 1) Identifier les graphèmes et leur prononciation et étudier leurs combinaisons (il faut donc s'accorder sur une progression annuelle).
- 2) Éviter de confronter l'élève au déchiffrage des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés. Les mots-outils devront faire l'objet d'une prise de conscience de déchiffrabilité.
- 3) L'oral reste l'entrée première pour la compréhension et pas seulement pour les histoires entendues. Importance est donnée au déchiffrage à haute voix.
- 4) L'écriture conforte l'apprentissage de la lecture. Elle favorise la mémorisation de l'orthographe.
- 5) Accéder à la compréhension des textes déchiffrés en lien avec une ambition concernant le vocabulaire utilisé.

Ex.: Rassasié, le chat s'assoupit sur le tapis.

Progression et programmation de l'apprentissage de la lecture

(on se reportera aux focus des pages 55 à 61)

graphèmes  phonèmes

Paramètres pris en compte :

- régularité des relations graphèmes-phonèmes
- fréquence graphèmes-phonèmes
- facilité de prononciation des consonnes isolées
- complexité de la structure syllabique
- inséparabilité des graphèmes complexes
- lettres muettes
- fréquence des mots dans la langue française
- rôle des morphèmes

Rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture

Apprendre le geste d'écriture

L'apprentissage du geste d'écriture améliore **l'apprentissage de la lecture** et le simple tracé avec les doigts y contribue dès la maternelle

Le geste d'écriture permet de s'orienter dans **l'espace** et de comprendre le **sens de lecture**

Le geste d'écriture favorise le **déchiffrage de la lecture manuscrite**

Le geste répété permet au cerveau de désapprendre la ressemblance des **lettres miroirs (b,d,p,q)**

2 séances quotidiennes de 10 à 20 mn complétées par une dictée

Maîtrise parfaite de toutes les minuscules

Maîtrise des correspondances entre les lettres en écriture cursive et celles en imprimé des livres

L'écriture des majuscules en cursive peut être abordée au CP

L'activité d'écriture ne peut être un temps d'autonomie même lorsque l'aisance s'installe. Elle mobilise l'enseignant qui consacre du temps à chaque élève

Rôle de l'écriture dans l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes

Lors de l'étude d'un graphème, le professeur est amené à demander aux élèves d'écrire **des lettres, des syllabes, des mots** puis **des phrases**. Il est important que le geste d'écriture **s'automatise** de façon à ce que les élèves se concentrent efficacement sur la tâche demandée.

Dès l'étude du 1er graphème, l'élève écrit :
- en copiant avec le modèle
- puis sous la dictée
Ces 2 activités se complètent et se complexifient.

Pour favoriser la mémorisation, les élèves prononceront à voix haute ce qu'ils copient

Progressivité :

Lettre par lettre

Découpage du mot en syllabes

Mot entier 1 seule fois fin CP

L'écriture des lettres, des syllabes, des mots puis de phrases sert la lecture si la pratique est intense dans les 2 sens.

Rôle de l'écriture dans l'apprentissage de l'orthographe

Mémorisation et répétition sont les enjeux essentiels consacrés à l'orthographe

L'acquisition de l'orthographe améliore l'efficacité du lecteur

La copie permet d'écrire les lettres dans l'ordre et contribue à l'acquisition de l'orthographe
L'enseignant centrera l'attention des élèves sur des particularités et des régularités de façon collective

La dictée (focus p 75) est un temps d'apprentissage quotidien (syllabes, mots, phrases)

Mémorisation de :

- consonnes doubles
- lettres muettes
- accords en genre et en nombre

Identification de :

- préfixes
- suffixes
- terminaisons de verbes

Produire des écrits au CP

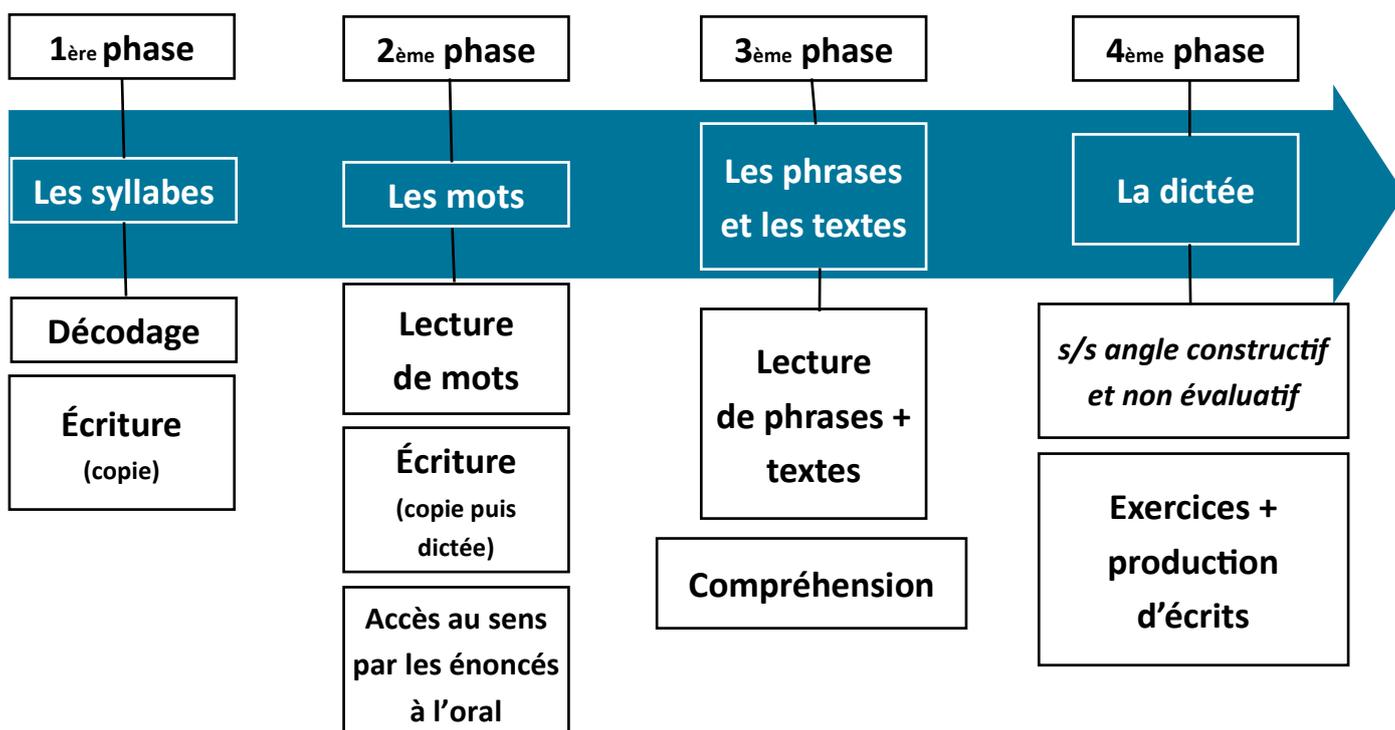
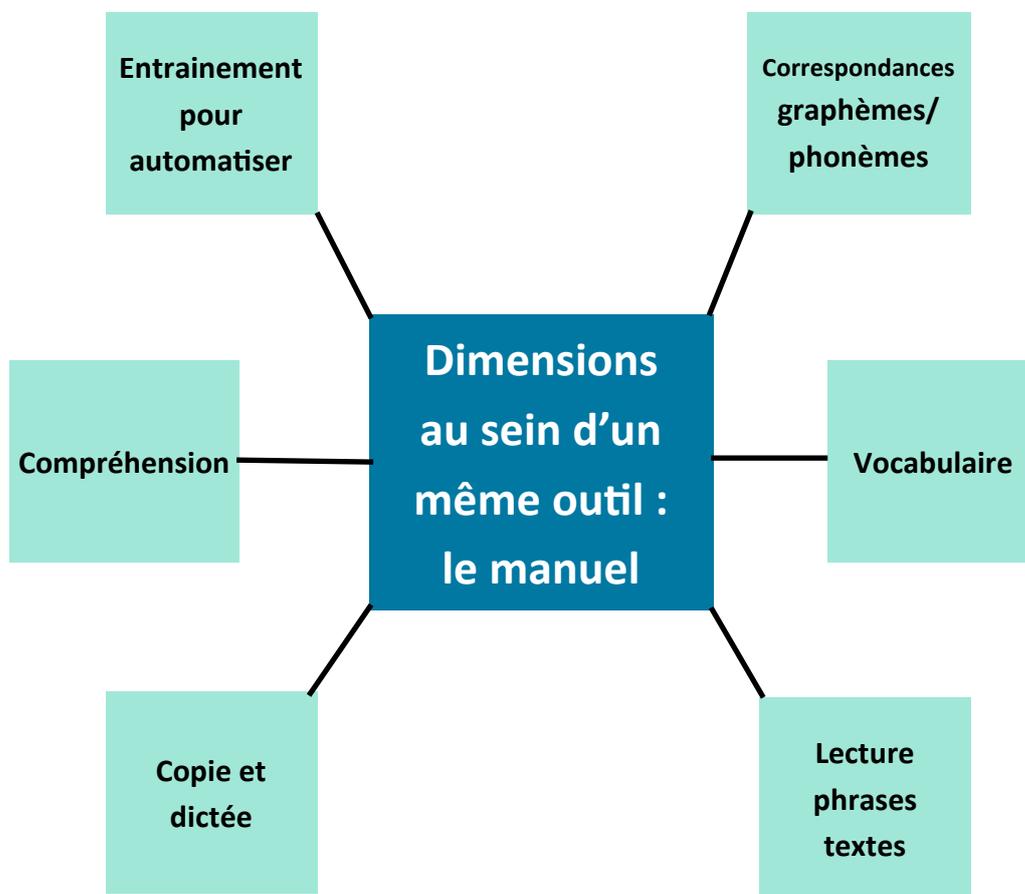
Au-delà de la copie et des dictées qui représentent les 1er écrits produits les élèves sont progressivement amenés à écrire une phrase avec l'aide du maître à partir des mots connus et déchiffrés

L'enseignant souligne les erreurs en guidant l'élève par rappel des observations collectives effectuées antérieurement.

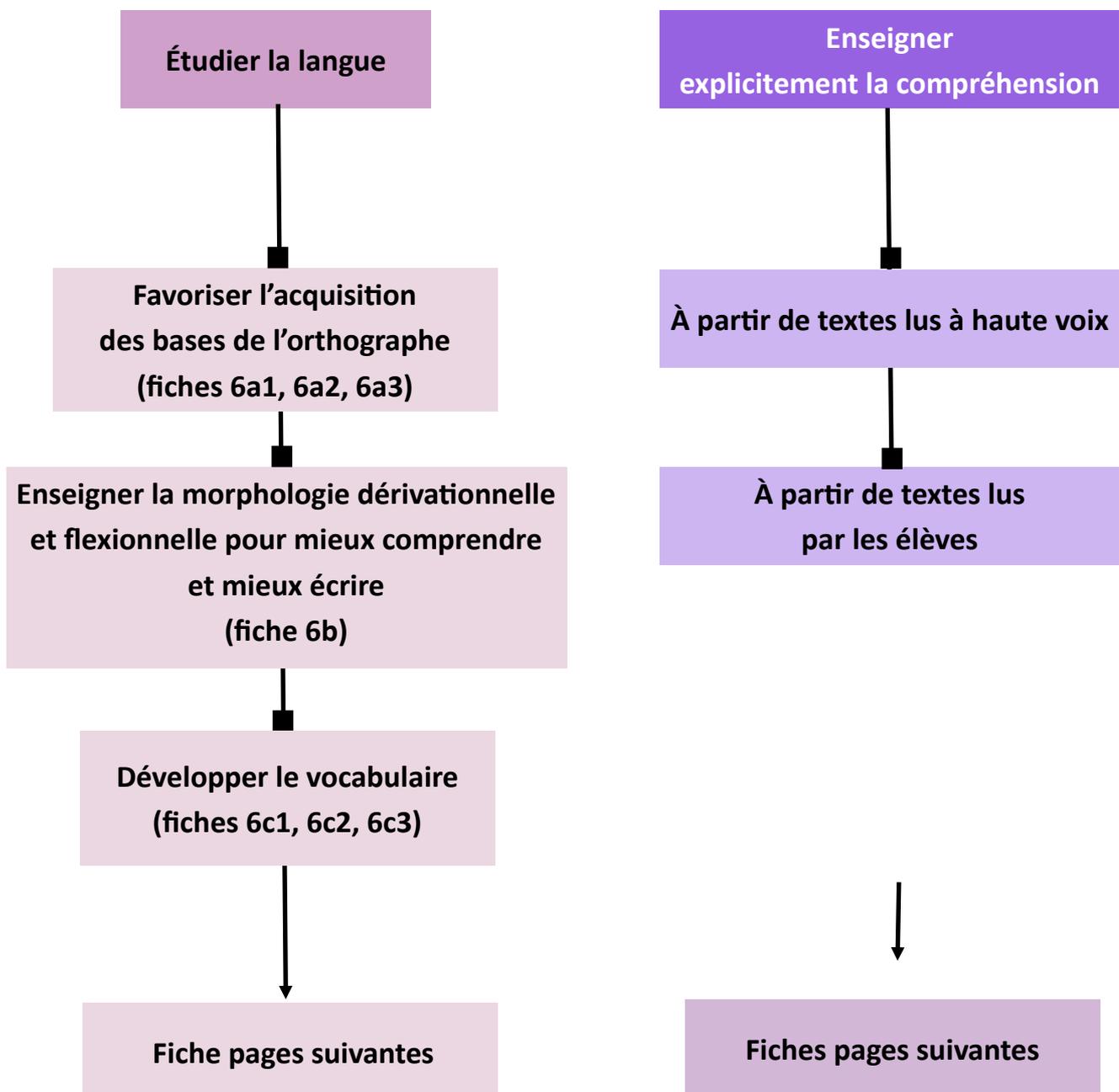
L'élève corrige tout ce qu'il peut corriger

Ce qui ne peut l'être par manque de connaissance sera recopié à partir d'un modèle

Erreurs = matériau essentiel de l'apprentissage
Aucune d'elles ne devra rester sans solution pour les élèves



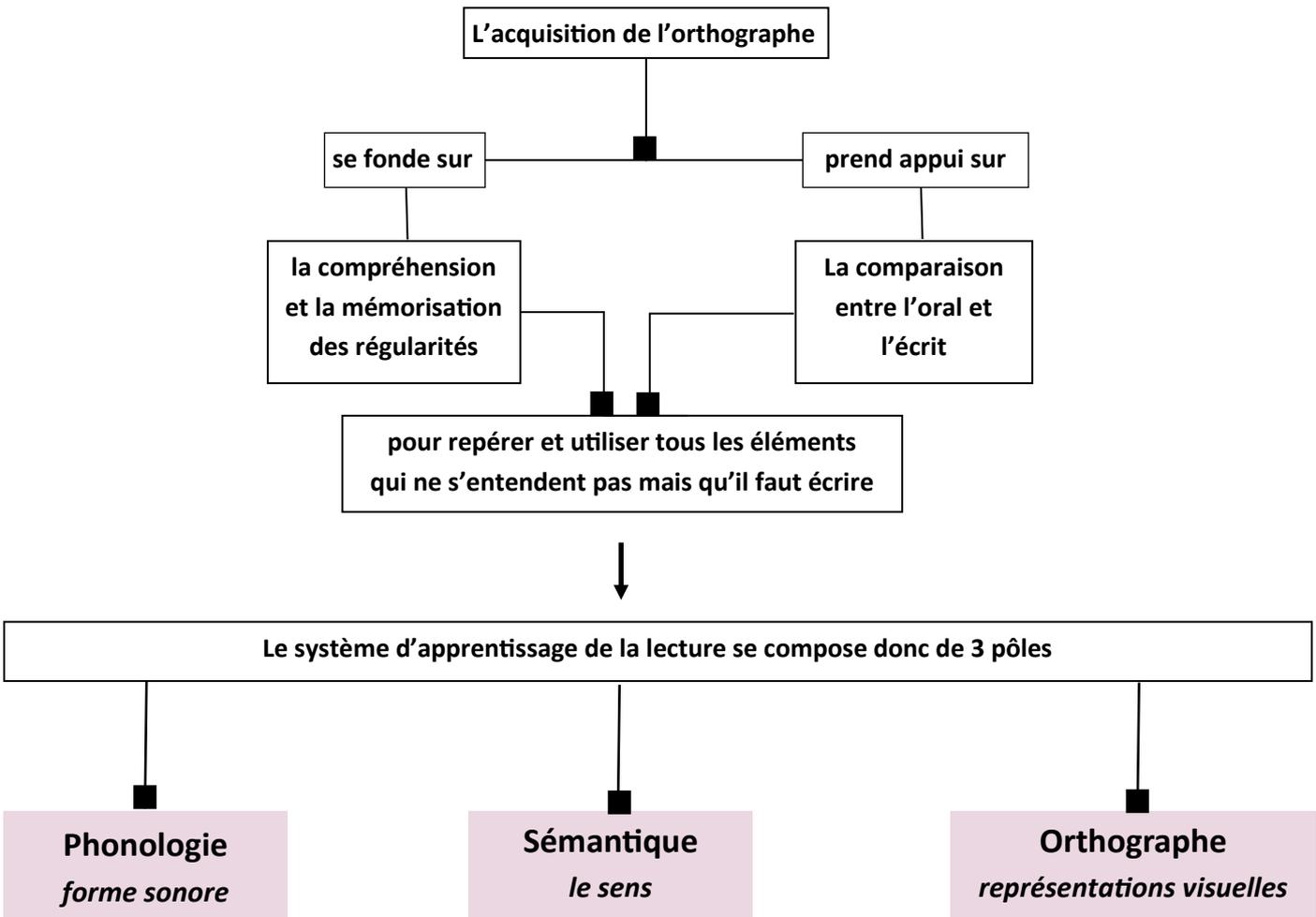
Les **formes orthographiques lexicales et grammaticales des mots** sont essentielles pour construire l'autonomie en lecture. Elles constituent de premières activités qui, tout en permettant **d'accéder au sens**, s'intéressent au fonctionnement de la langue. La **structuration d'un vocabulaire** qui s'enrichit est également fondamentale dans ce processus. Enfin, d'autres habiletés se développent grâce à un **enseignement explicite de la compréhension** qui, avec le guidage du professeur et l'appui des pairs, construit des stratégies efficaces pour l'apprenti-lecteur autonome.



Les activités visant la maîtrise du fonctionnement du code phonographique sont régulières, quotidiennes et progressives. Ce sont des gammes indispensables pour que les élèves parviennent à l'automatisation de l'identification rapide des mots. Néanmoins, pour soutenir cette identification, une **première observation du fonctionnement de la langue** est à mettre en œuvre car, lors d'une activité de lecture, la mémoire orthographique des mots est largement mobilisée parallèlement au déchiffrage. Un effet positif, significatif, du temps consacré à l'étude de la langue a été constaté sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP. Ce résultat va dans le sens de travaux qui attestent de l'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, la **manipulation et la mémorisation de formes orthographiques construit le lexique écrit** des élèves et permet « *l'automatisation de certains savoir-faire [qui] est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension* » comme précisé dans le programme du cycle 2, du bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. De premières activités en grammaire contribuent également à la compréhension des textes lus, en prenant appui sur l'identification des éléments qui composent la langue, l'organisation de la phrase ou du texte. Elles conduisent à une expression juste et correcte sur le plan syntaxique et orthographique dans la perspective de mieux lire et mieux écrire.

Favoriser l'acquisition des bases de l'orthographe



Attention portée aux régularités de la langue, déjà initiée en maternelle

Activités à l'oral :

attirer la vigilance des élèves sur :

le sens et la forme du mot
les changements qui s'entendent

Activités à l'écrit :

Observer :

la variation des formes des mots

Développer :

la sensibilité des élèves aux « lettres qui ne s'entendent pas »
en fin de mot mais qui marquent des variations spécifiques
en genre et en nombre.

Ainsi, une approche progressive, fondée sur l'**observation** et la **manipulation** des énoncés et des formes, leur **classement** et leur **transformation**, commence à construire une **première structuration de connaissances**.

Stratégies pour développer l'orthographe lexicale

Profondeur de l'encodage

faire travailler activement
les élèves sur le sens de
ce qu'ils apprennent

L'alternance de périodes d'apprentissage et de test

mettre très souvent les élèves
en situation d'épreuve

**La répétition
à des
intervalles espacés**

Pour stimuler la **mémorisation** de l'image orthographique des mots, l'élève doit être régulièrement placé en situation de production pour écrire des mots qu'il découvre, d'abord hors contexte, puis dans le contexte d'une phrase, par son appréciation et sa manipulation.

Exemples de types d'activités lors de séquences de réflexion organisée courtes et fréquentes pour aider à la mise en mémoire de mots comportant des lettres qui donnent des informations lexicales (plomb/plombier ou grand/grande)

**Mot découvert
dans un texte**

→ *identifier, repérer
et observer*

sa prononciation

son épellation

son découpage
en syllabes

son découpage
en phonèmes

Son repérage de
lettres muettes

...

Autres activités :

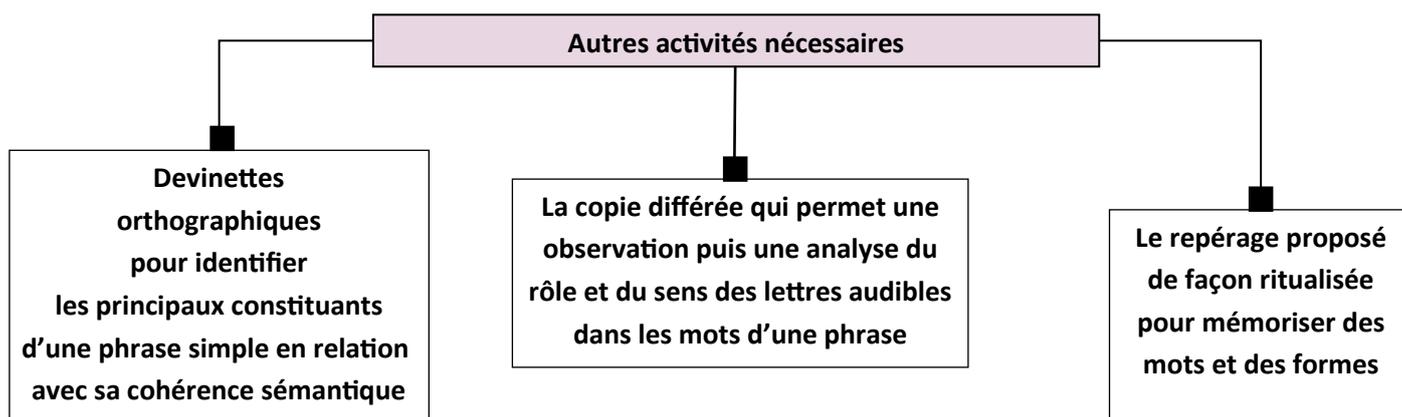
La copie différée pour introduire des connaissances lexicales en construisant la famille de certains mots à partir de lettre muette

Ex.: *Le petit chat miaule dans la nuit.*

Activités de recherche
Recopier le mot dans une grille (une lettre par case) puis colorier chaque syllabe avec une couleur différente.

Activités de structuration
Établir une liste de mots de la même famille pour comprendre et mémoriser cette lettre muette
chinois, chinoise, chinoiserie

D'autres activités sont par conséquent nécessaires pour étudier la relation entre l'oral et l'écrit dans des formes relevant de l'orthographe grammaticale. Ces activités pédagogiques engagent les élèves dans une observation vigilante des mots, leur permettant de remarquer, mettre en évidence, catégoriser, et prendre ainsi conscience que les lettres codent soit le son, soit le sens.



« Je suis bleue.
Suis-je la mer ou l'océan ? »

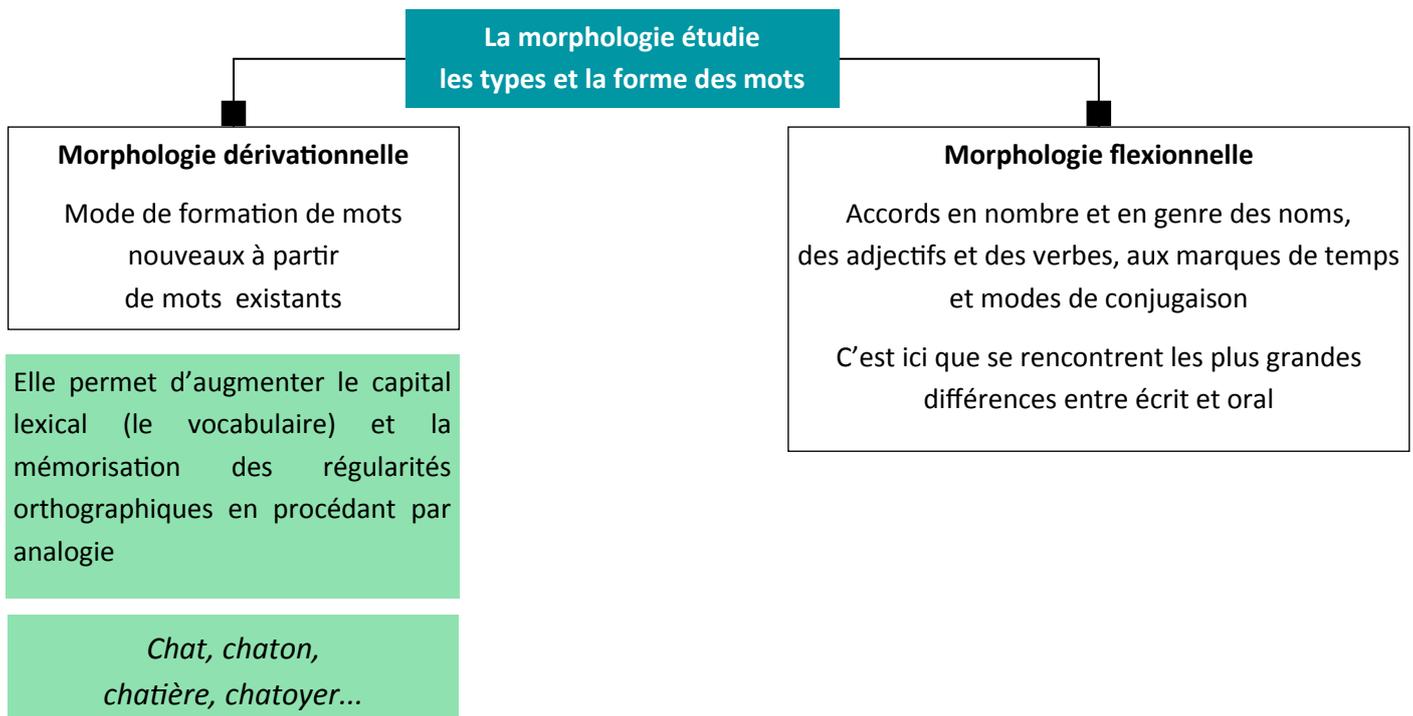
Une phrase telle : « **Les jeunes chatons miaulent sur un mur** » est écrite au tableau et analysée.

Les informations grammaticales non audibles sont précisées (**jeunes, chatons, miaulent**).

La phrase est ensuite cachée et les élèves tentent de l'écrire en prenant appui sur ce qui vient d'être dit.

La capacité à observer et analyser les différentes parties d'un mot afin d'en comprendre le sens est une habileté importante en lecture et écriture. Si les élèves n'utilisent que leur compétence phonologique, ils écriront phonétiquement, « comme ils entendent ».

Au cycle 2, les élèves sont conduits à centrer leur attention sur la forme de l'énoncé lui-même, à relativiser certains aspects sémantiques pour privilégier un regard sur la formation des mots (**la morphologie**) et sur les relations entre les mots (**la syntaxe**)



Au CP, on portera l'attention des élèves sur les morphogrammes lexicaux et les morphèmes dérivationnels. En effet, s'intéresser à la formation des mots conduit ainsi à être en mesure de mieux comprendre des textes lus ou entendus et de mieux écrire.

Morphogrammes lexicaux

Marques orthographiques qui permettent le lien avec les mots dérivés de la même famille

lait, marchand, tard, etc.

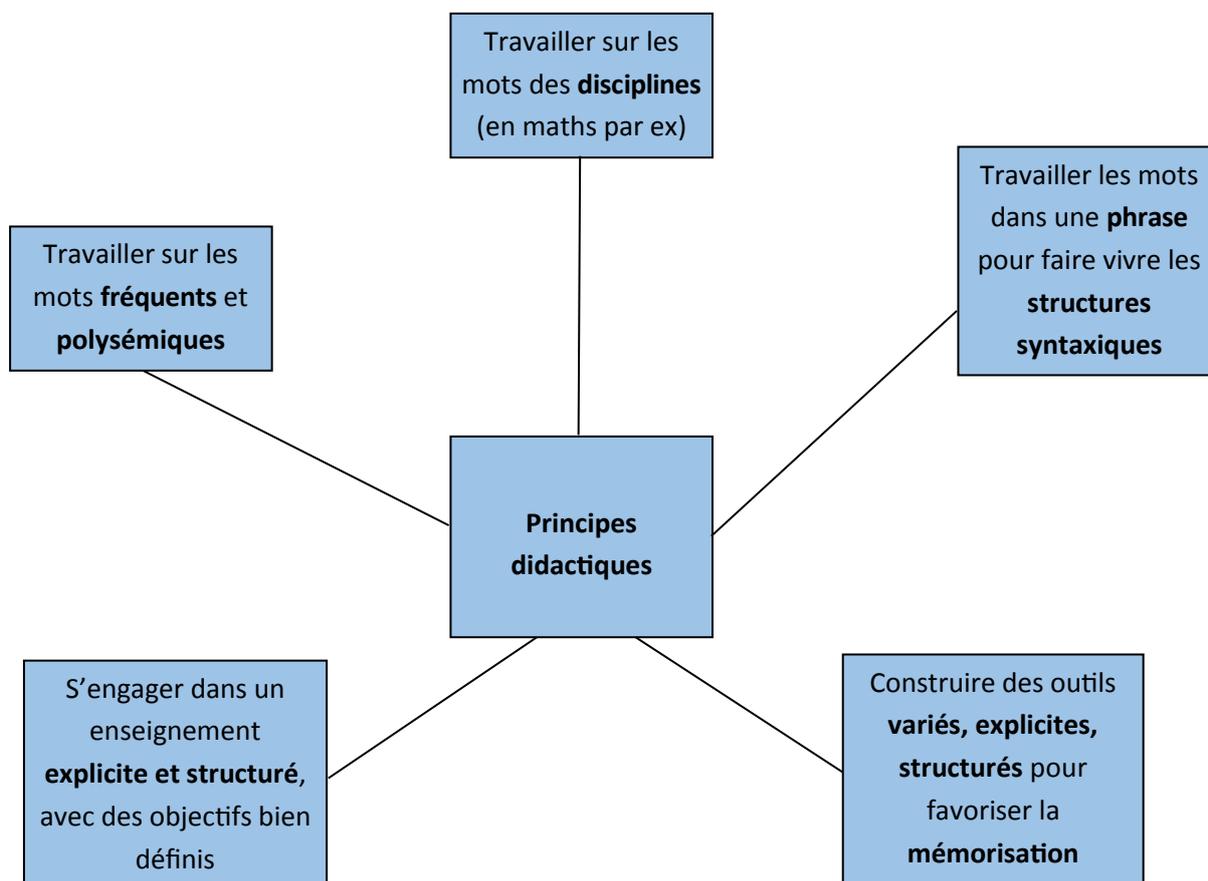
Morphèmes dérivationnels

- **Préfixes et suffixes**
- **Affixes** porteurs de sens (tel que le suffixe -ette qui signifie « plus petit », comme dans maisonnette)

Préfixes et suffixes : fleur : fleuriste, refleurir, etc. ; goût : déguster, etc. ; amande : amandier, etc.

Un enseignement systématique à l'analyse morphologique orale constitue donc une piste de travail très prometteuse pour l'enseignement du vocabulaire et, par voie de conséquence, celui de la compréhension.

Le vocabulaire maîtrisé par chaque élève influence grandement la compréhension en lecture en ce sens que l'élève va questionner le texte de façon précise et cohérente si les mots rencontrés sont intégrés à sa connaissance. La compréhension démarre à partir du moment où les mots, entendus ou imprimés, sont identifiés et leurs significations activées. Or, les élèves qui font leur entrée à l'école présentent des écarts importants à la fois dans leur capital de vocabulaire mais également dans leurs occasions d'exposition au vocabulaire. En même temps, la compréhension d'un texte contribue également à développer le vocabulaire puisque les échanges autour du texte vont permettre de préciser le sens de certains mots.



Les listes, répertoires, abécédaires, boîtes à mots ne suffisent pas, il est indispensable de mettre en œuvre une structuration explicite du vocabulaire. Pour cela, plusieurs supports (développés dans les pages suivantes) permettent la représentation des réseaux et catégories, l'extension d'association entre les mots connus et les mots nouveaux.

Importance de la catégorisation pour développer le vocabulaire

Au terme du CP, l'élève doit être capable de commencer à **catégoriser les mots** selon différents critères et à les mettre en résonance, à faire des liens : réseaux sémantiques, synonymes, antonymes, mots de la même famille, champs lexicaux. Au fur et mesure de l'année, les critères vont s'affiner pour aboutir à des catégories de plus en plus précises et subtiles. Cette structuration permet la mémorisation effective du mot, c'est-à-dire la capacité à le réemployer dans la syntaxe de l'oral ou dans des activités d'écriture, et à le comprendre dans d'autres contextes de lecture. Des activités de tri, de classement et de jeu pour rebrasser le vocabulaire soutiennent cette mise en mémoire. Elles donnent lieu à des traces écrites.

La grille sémique (M.Cellier. « Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire » - 2014 - Ed. RETZ.)

La **grille sémique** repose sur l'idée que le sens d'un mot se décompose en unités plus réduites (les sèmes) et que les mots d'un même champ lexical, comme chaise, fauteuil, canapé, ont des sèmes en commun : par exemple, « a des pieds », « a un dossier ». La grille sémique fait apparaître les sèmes communs ou différents selon les mots. Sa lecture horizontale permet de visualiser l'ensemble des traits caractéristiques d'un mot.

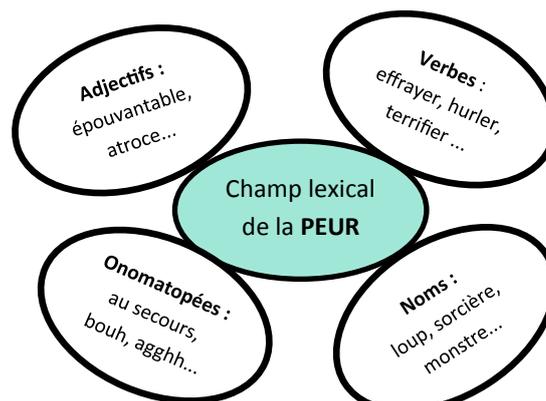
	A un dossier	A des bras
chaise	+	-
fauteuil	+	+
tabouret	-	-

Objectifs :

- manipuler, observer les mots, discuter leur sens.
- formuler les constats et définir les mots étudiés.
- distinguer tous les termes grâce à la grille.
- préciser la place et la valeur des termes les uns par rapport aux autres.

La fleur lexicale (M.Cellier. « Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire » - 2014 - Ed. RETZ.)

La **fleur lexicale** permet de récapituler et classer les noms, verbes, adjectifs, expressions, etc., se rattachant à un mot ou à un concept. À partir d'une lecture d'un texte court, les élèves relèvent tous les mots d'un même champ lexical et classent ces mots en les classant dans des « pétales » de la fleur lexicale. Pour exemple, pour le champ lexical de la peur, sont repérés et organisés :



Autres activités de catégorisation pour développer le vocabulaire

Synonymie

La **synonymie** est à aborder en contexte car très souvent, le mot va changer de sens en fonction de la phrase. En lecture, il s'agit de privilégier une illustration et un classement de mots ou d'expressions synonymes. Ces mots ou expressions demandent souvent à être mimés, replacés dans des phrases à l'oral ou à l'écrit. L'idée consiste à interchanger le plus souvent possible les synonymes afin que les élèves puissent les mémoriser

Antonymie

L'**antonymie** est le contraire de la synonymie. Les antonymes appartiennent à la même classe grammaticale et tous les mots ne possèdent pas d'antonymes. Cette notion demande aussi à être travaillée en contexte. Les mots rencontrés peuvent être collectés et affichés dans un album des contraires mettant en avant des paires d'antonymes. Les jeux de memory (appariement de cartes identiques), de joute verbale (donner un mot et trouver le terme contraire le plus rapidement possible), de loto, etc., sont à proposer régulièrement aux élèves pour brasser le vocabulaire et leur permettre une réelle appropriation

Identification de familles de mots

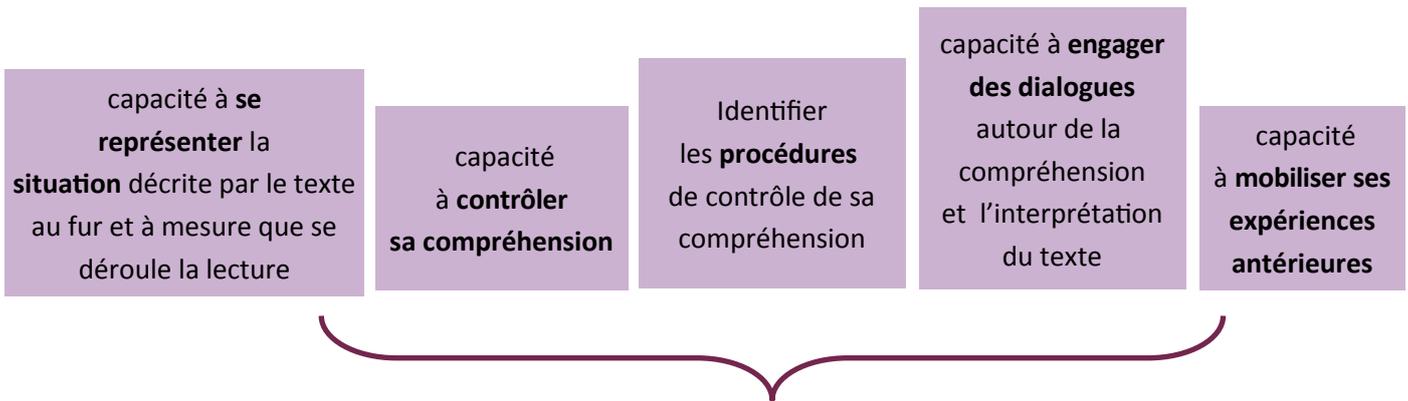
En CP, les objectifs sont de faire identifier les familles de mots, oralement et visuellement, à partir du radical commun, puis de construire des familles de mots à partir de radicaux. Des activités de tri et de manipulation sont proposées aux élèves : une famille par semaine peut être envisagée avec une phase de construction, une phase de mémorisation et une phase de réutilisation de ces mots dans des activités de copie, dictée ou production d'écrit.

L'appropriation lexicale ne peut être effective que si les mots rencontrés et structurés sont réutilisés dans un contexte à l'oral ou à l'écrit.

Enseigner explicitement la compréhension

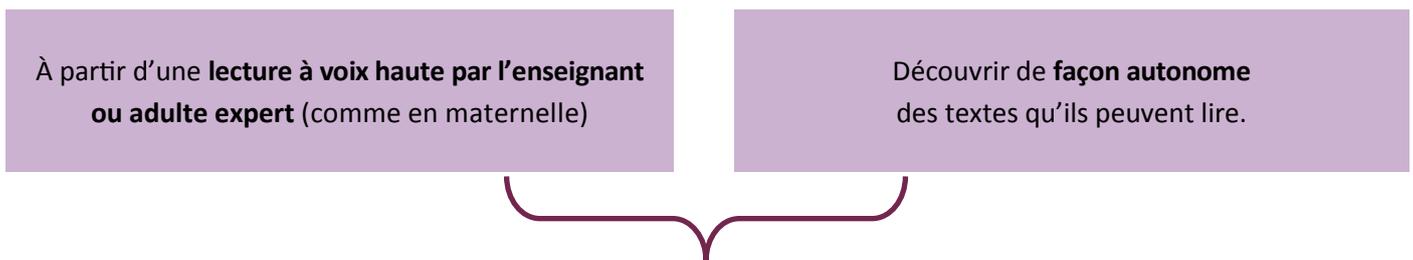
Comprendre un texte demande des connaissances et savoir-faire nombreux et divers relatifs à l'identification des mots, mais également à la compréhension langagière et à l'interprétation. Pour faire nettement progresser les élèves vers une lecture autonome de textes, les activités d'apprentissage du code 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 :

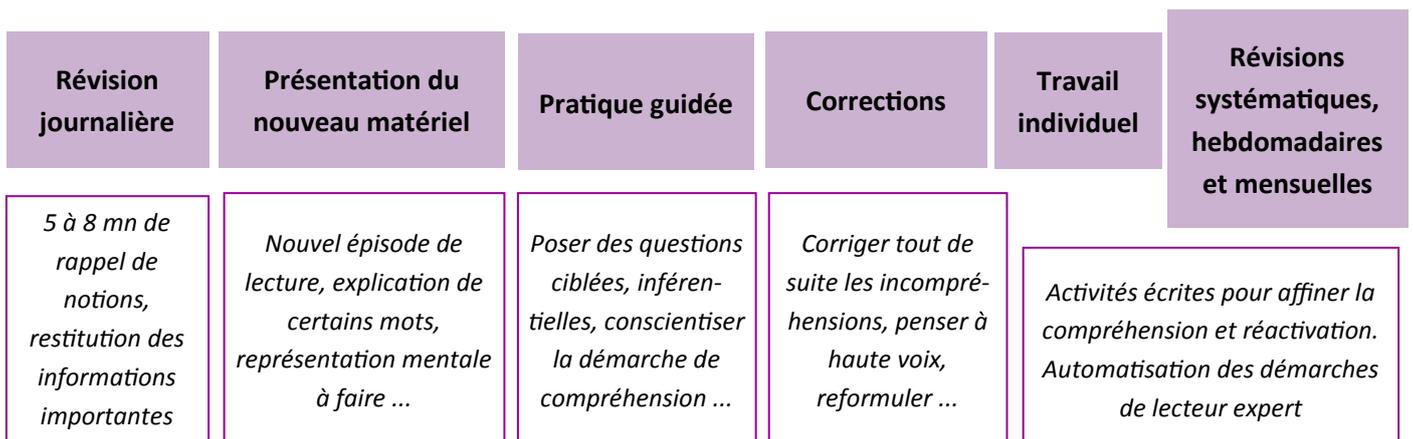


Par des approches précises, variées et outillées - Par un enseignement explicite et structuré de la compréhension

2 sortes de situations préconisées pour travailler la compréhension au CP



Approche pédagogique explicite ou directe avec 6 caractéristiques (Cnesco, Ifé, Conférence de consensus « Lire pour comprendre et apprendre », <https://www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/>)



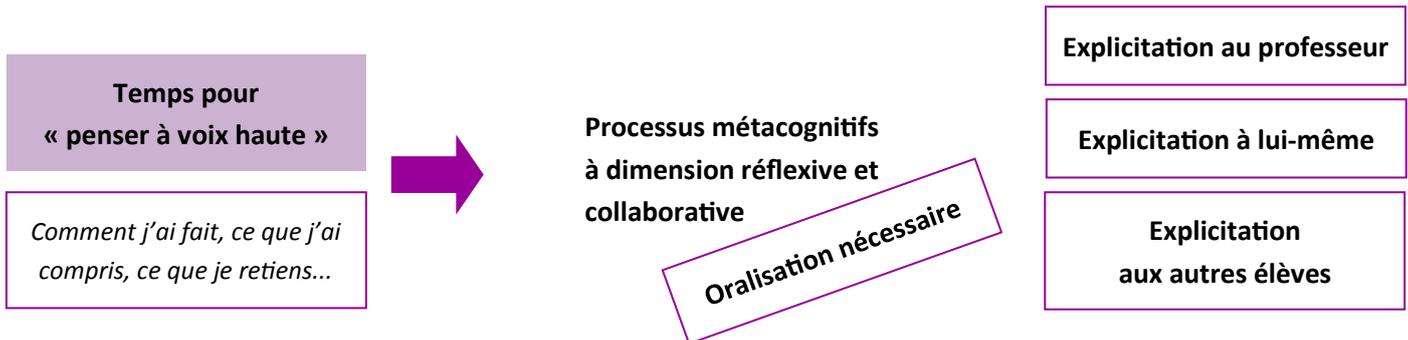
Fiche 7a

Compréhension à partir de la lecture à voix haute par l'enseignant ou par un adulte expert

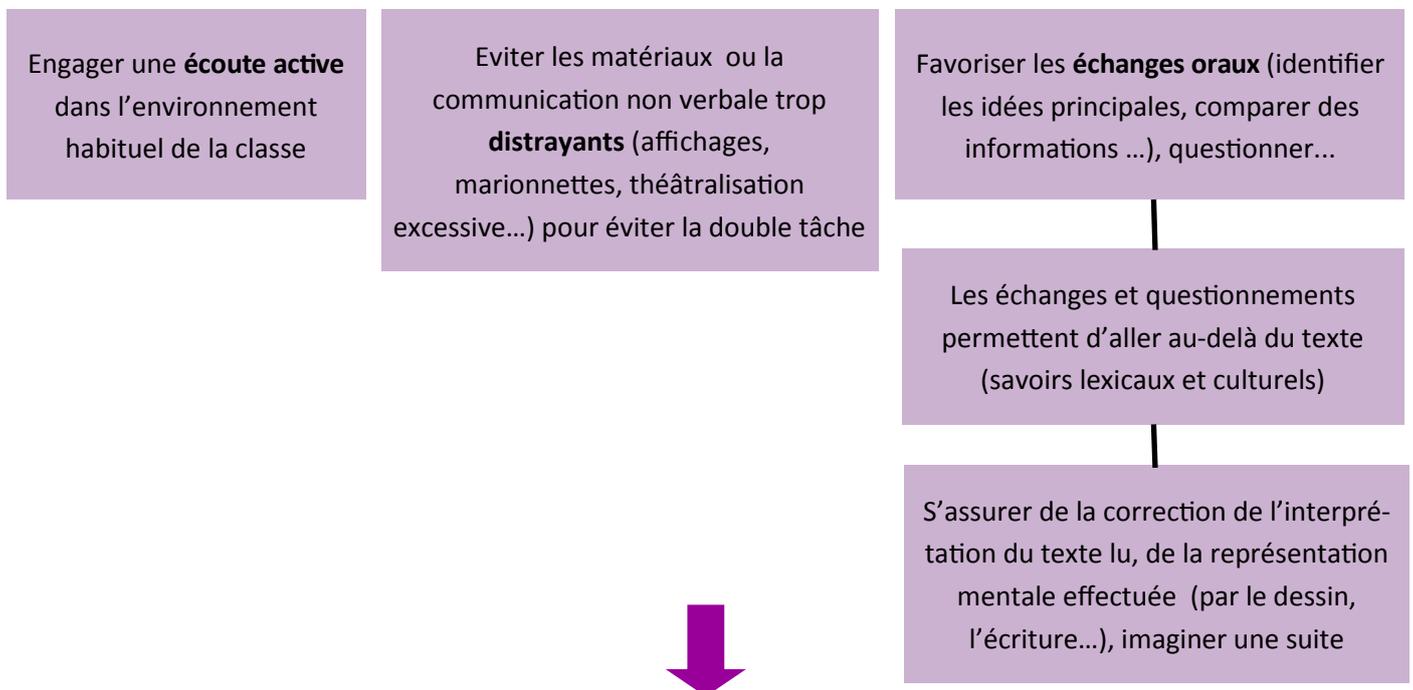
Lien p 92

Que signifie enseigner « explicitement » ?

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**.



Recommandations pour le texte lu à haute voix par l'adulte



En dernier lieu, le professeur procède à une **organisation, une restructuration et une synthèse** de ce qui sera à retenir. 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**.

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.

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.

Le professeur peut progressivement passer de l'activité en grand groupe à un travail guidé avec un petit groupe.

Exemple d'accompagnement de rappel de récit

Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte.

Dans son ouvrage « *Le récit en maternelle*, De Boeck, 2008, Serge Terwagne a distingué **six niveaux** progressifs de reformulation des histoires par les enfants en fonction de leurs capacités et habiletés :

1. L'identification d'un ou de plusieurs personnages

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

2. Le rappel d'événements disjoints

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

3. Le début de l'organisation d'une histoire

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

4. 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 ?*

5. L'évocation des relations causales

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

6. L'explication causale à plusieurs niveaux de compréhension

*Il s'est passé tel événement dans cette histoire. Nous avons vu que nous pouvons l'expliquer avec la présence de tel personnage.
Est-ce qu'un autre personnage est intervenu ?
Quelles étaient les intentions du héros ?
Quels étaient ses buts ?*

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 (Jocelyne Giasson, La lecture : De la théorie et la pratique, De Boeck, 2005)

La **carte de récit** 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 ?

Quel est le
problème ?

Qu'arrive-
t-il ?

Quelle est
la solution ?

*Les personnages
ou les animaux les
plus importants
de l'histoire*

*L'endroit où se
passe l'histoire*

*Le problème
rencontré par
le personnage*

*Ce que fait
le personnage
pour essayer de
résoudre le
problème*

*Comment le
problème est
régulé*

Le plan de récit

Le **plan de récit** est une représentation organisée des différentes étapes de l'histoire pour rendre visible 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.

Autres représentations de manifestations de la compréhension

Les dessins, les 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 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 réexaminer. 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.

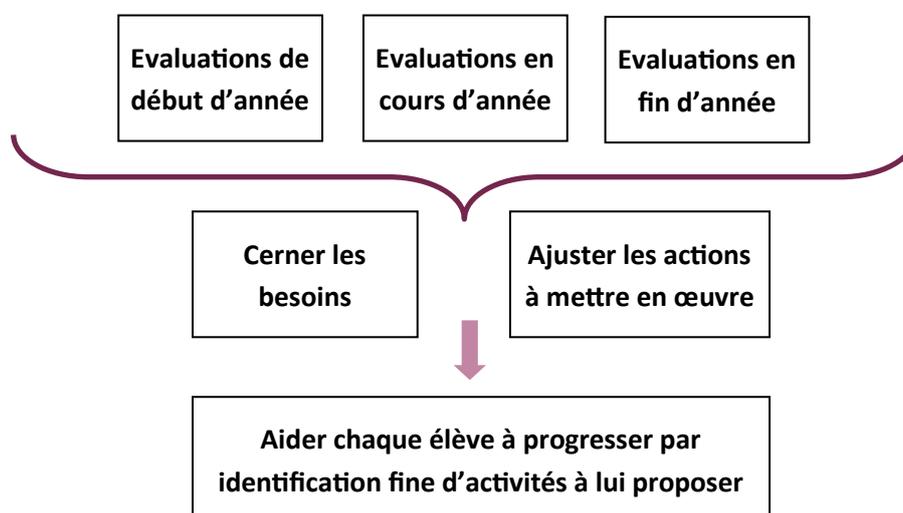
Après une lecture autonome, il est plus efficace de proposer ceci :

Relever, surligner, entourer des informations	<i>identifier les mots clés du paragraphe, surligner ce qui est important, identifier les personnages principaux et secondaires</i>
Relever des indices	<i>observer la page de couverture pour prendre des indices et faire des hypothèses</i>
Classer des informations	<i>classer et ordonner les événements sur une échelle de temps</i>
Écrire	<i>dès que cela est possible ou en dictant à l'enseignant : 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.</i>
Découper, reconstituer	<i>remettre en ordre les phrases de l'histoire.</i>
Relier	<i>mettre en relation une illustration et une phrase</i>
Dessiner	<i>dessiner un personnage, représenter les déplacements d'un ou plusieurs personnages, dessiner et légènder le héros</i>
Schématiser, titrer	<i>trouver un titre qui donne bien la clé du texte, qui correspond le mieux à l'histoire</i>
Résumer l'histoire	<i>choisir un résumé parmi d'autres</i>

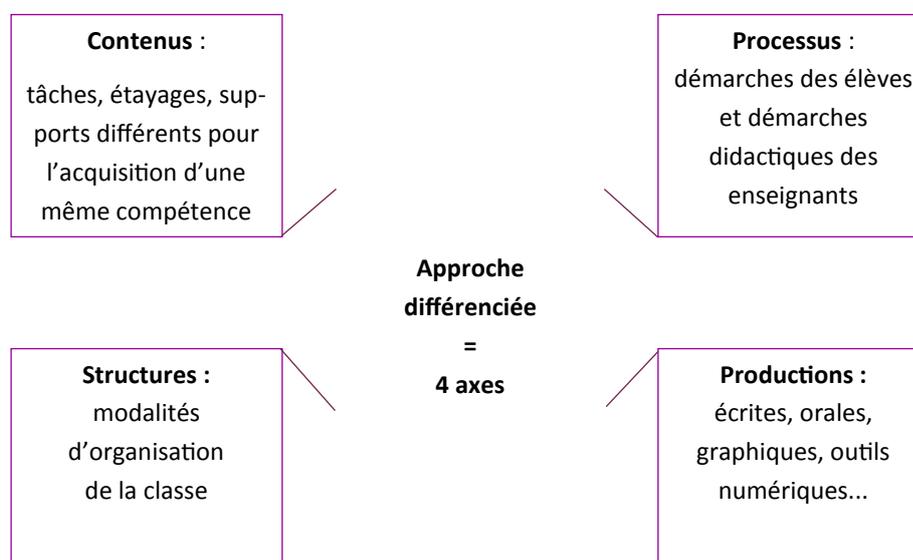
Outre les traces qui ont pu être construites comme **le plan ou la carte du récit, les dictionnaires de situations** (personnages, actions, lieux, archétypes ou stéréotypes), **un carnet, un journal de lecteur est aussi un moyen de garder trace de textes lus ou entendus**. Il a pour objet de donner à 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 important en CP pour permettre à tous les élèves d'une classe de comprendre et d'écrire un texte. Ces différentes tâches visent à favoriser l'engagement actif de tous les élèves dans la recherche de sens.

Quid des évaluations ?



Aménagement de la classe modulable — affichage de productions des élèves



Fiche 8
Lien p 114

Repérer les difficultés en lecture et y répondre

Qu'est qu'un test ?

C'est un instrument dont les qualités métrologiques, fidélité et validité, ont été vérifiées

Il est développé par des chercheurs proposant des normes, suite à un étalonnage

Il mesure les différences inter-individuelles en situant l'enfant en fonction de son niveau scolaire et de son âge, par rapport à une norme nationale

Quels aspects de la lecture évaluer *a minima* ?

Performances en identification de mots écrits (IME)

Compréhension orale
cf. page suivante

Compréhension écrite
cf. page suivante

Lecture de mots à voix haute

Lecture de pseudo-mots à voix haute

Lecture silencieuse en contexte

Lecture silencieuse dans une tâche de catégorisation sémantique

Tâche de plausibilité lexicale

Tâche de lecture de mots chronométrée

Tâche de segmentation de mots attachés



Rendant compte du niveau de décodage

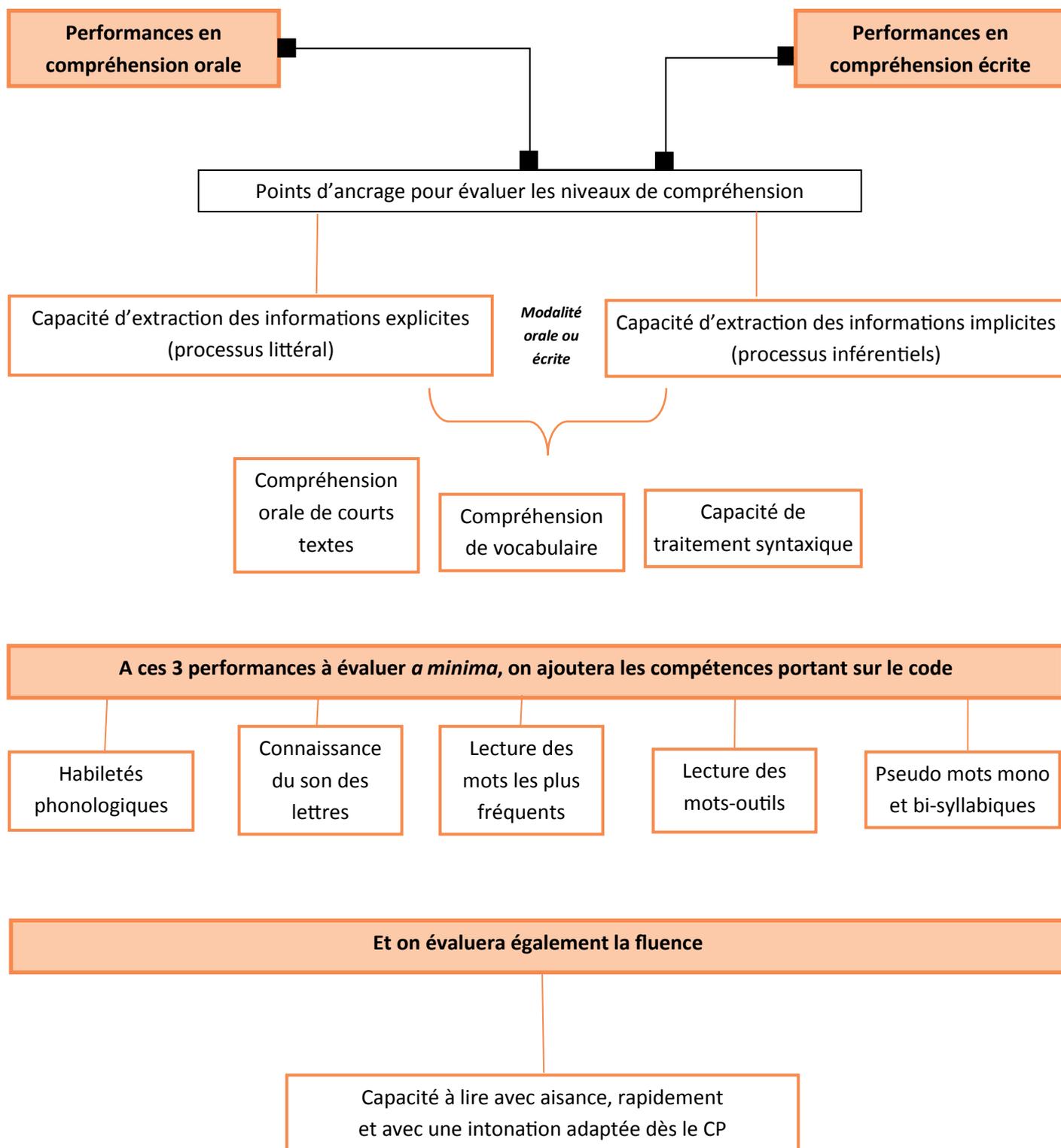
Associer un mot avec l'image

Associer 2 mots écrits appartenant au même champ sémantique

Dire si une série de lettres peut correspondre à un mot ou non (mésou-musou)

Lechatboitdulait

Quels aspects de la lecture évaluer *a minima* ?(suite)



Distinction entre difficulté scolaire et troubles spécifiques des apprentissages

Difficulté scolaire en lecture

- Acquisition qui ne suit pas le déroulement habituel
- N'est pas un état « permanent » et le retard peut être comblé sous l'effet de multiples interventions ciblées

Trouble spécifique (ex. dyslexie)

- Correspond à une atteinte durable et persistante affectant une fonction cognitive (dans le cas de la dyslexie, c'est le langage écrit)
- Le trouble spécifique est durable

La dyslexie est donc un trouble spécifique du langage écrit de l'identification des mots écrits

Quel accompagnement pour un élève en difficulté de lecture au CP ?

Repérer

Intervenir

Repérer le plus tôt possible les enfants en difficulté de lecture **sans préjuger de la cause**

Un diagnostic formel, établi par un professionnel de santé, ne peut pas être posé **avant la fin du CE1**

Les interventions de nature pédagogique les plus efficaces portent sur un **entraînement de la conscience phonologique, un enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes**

Il ne s'agit pas d'attendre le diagnostic pour aider un enfant en difficulté. Il faut proposer des aides avant qu'il soit en échec et par conséquent, ne pas attendre l'entrée au CE2 et l'éventuel diagnostic de dyslexie

Les enfants repérés en difficulté d'apprentissage de la lecture par l'enseignant peuvent bénéficier de la mise en place d'une **réponse pédagogique préventive**.

Les enfants, qui, en fin de CP, ne parviennent pas à maîtriser la combinatoire ont besoin d'une **évaluation précise** pour la mise en œuvre d'une **intervention adaptée en CE1**

Il a été clairement montré que les entraînements intensifs, explicites, comportant un feedback correctif et proposés de manière individuelle ou en petits groupes d'enfants à besoins similaires sont les plus efficaces. Ces interventions de première intention permettent à de nombreux enfants de réduire leur retard en lecture. En résumé, une intervention pédagogique précoce basée sur des études scientifiques permet d'améliorer les performances de faibles lecteurs. Toutefois et au-delà de la difficile distinction à opérer précocement entre dyslexiques et faibles lecteurs, il est possible de repérer un profil de lecteur.

Fiche 10

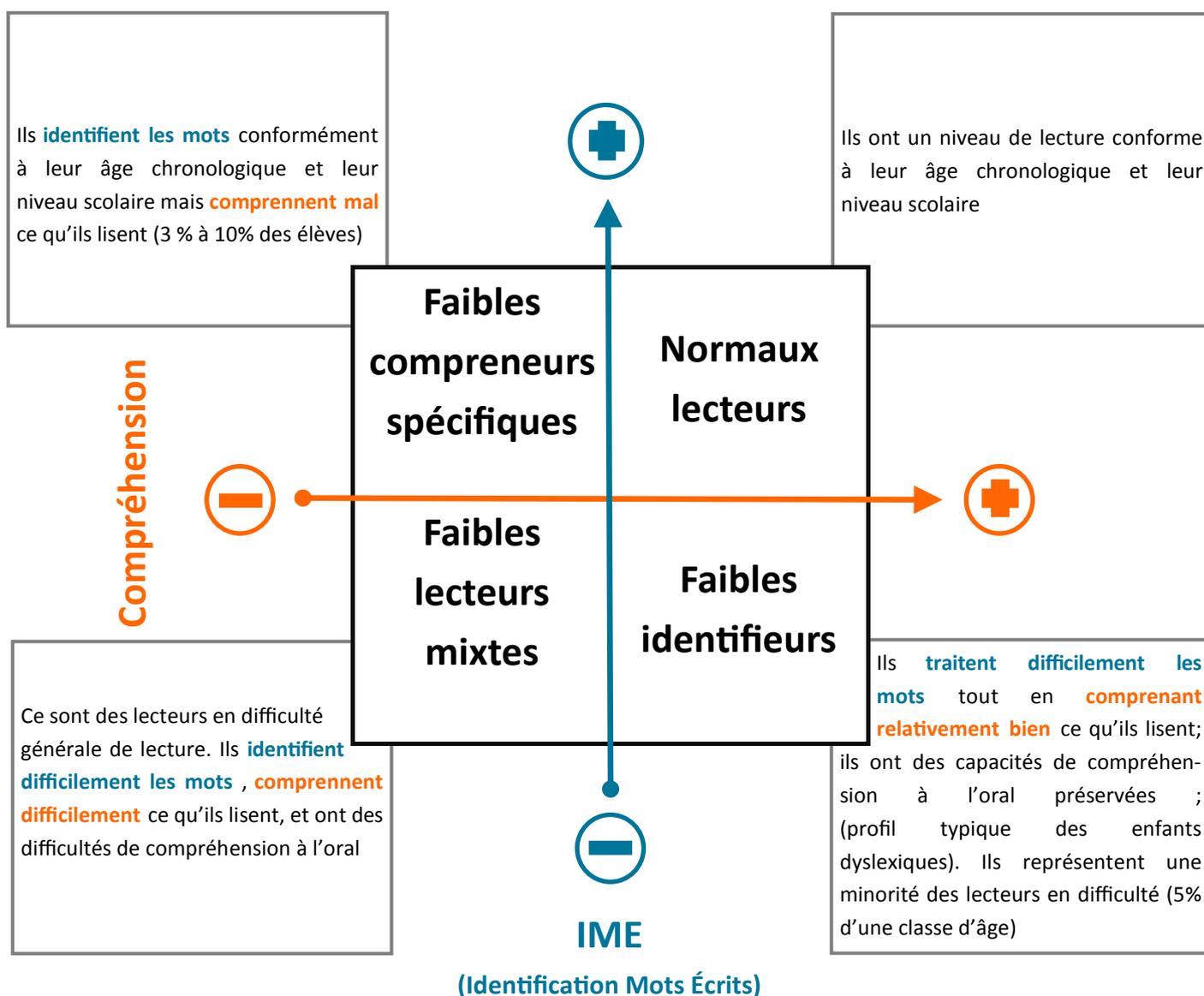
Exemples d'épreuves de lecture-écriture

Lien p 116

Nom du test, de l'épreuve ou de l'évaluation	But	Modalité de passation	Tâches de l'élève
Timé2 : test d'identification de mots écrits qui a été étalonné sur 933 enfants de 6 à 8 ans (CP à fin de CE1)	Repérer rapidement les enfants en difficulté de lecture à partir de leurs connaissances orthographiques dans plusieurs tâches Identifier des profils de lecteurs	collective 20 à 30 mn	1) Reconnaître un mot fourni par l'enseignant 2) Reconnaître le mot écrit correspondant à l'image 3) Catégorisation sémantique
Oura : outil de repérage des acquis en lecture des élèves en CP, étalonné chez plus de 700 élèves	Indicateur de l'évolution de l'acquisition de la lecture. Il est centré sur le repérage des difficultés tout au long du CP pour identifier les aides spécifiques à apporter	individuelle	1) Habiletés phonologiques 2) Décodage 3) Lecture de mots 4) Fluence Évalue les acquisitions des élèves sur 4 périodes : septembre, décembre, mars, juin
Elfe : évaluation de la fluence en lecture www.mot-a-mot.com	Évaluation de la fluence, fluidité dans la lecture d'un texte lu à voix haute	individuelle	
ThaPho www.mot-a-mot.com	Examiner le niveau phonologique en début et milieu de CP		
À partir du CE1 Bale : batterie analytique du langage écrit Étalonnage réalisé du CE1 au CM2 www.cognisciences.com/	Batterie d'évaluation très complète	individuelle	1) Identification de mots écrits 2) Compréhension 3) Épreuves évaluant les compétences associées (phonologiques, visuelles, dénomination rapide).
Timé3 : un étalonnage plus étendu (du CE1 à la 3ème)	Test d'identification de mots écrits	collective (demi-groupes)	
Bli : Bilan de lecture informatisé			Propose deux épreuves de lecture de mots (du CE1 au collège) et une épreuve de compréhension (du CE1 au CM2)
Tinfolec : test informatisé de lecture			CE1 au CM2 la lecture de mots, le décodage et les compétences associées (alphabétiques et phonologiques)
Evalec www.gerip.com/fr/	Permet d'évaluer les difficultés de lecture et les compétences associées.		

En tenant compte des deux composantes de la lecture, l'une portant sur l'**IME (Identification des Mots Écrits)** et l'autre sur la **compréhension orale**, on peut alors dégager **quatre types de profils de lecteurs** en fonction du caractère préservé (+) ou déficitaire (-) du processus impliqué.

Version modifiée du schéma du dossier ministériel (p 121)



C'est à partir de tests normés qu'une telle distinction peut se faire en tenant compte des écarts à la norme. C'est sur cette approche différentielle des difficultés en lecture que des interventions ciblées peuvent être proposées. Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté peuvent prendre plusieurs formes : des aides type papier-crayon pilotées par les professeurs et réalisées au cours d'ateliers avec des séquences tenant compte précisément des difficultés qui ont été détectées lors des tests de lecture ou des aides informatisées, point sur lequel nous allons ici insister. Le principe de ces dispositifs est de maximiser le temps d'apprentissage de la lecture pour chaque enfant.