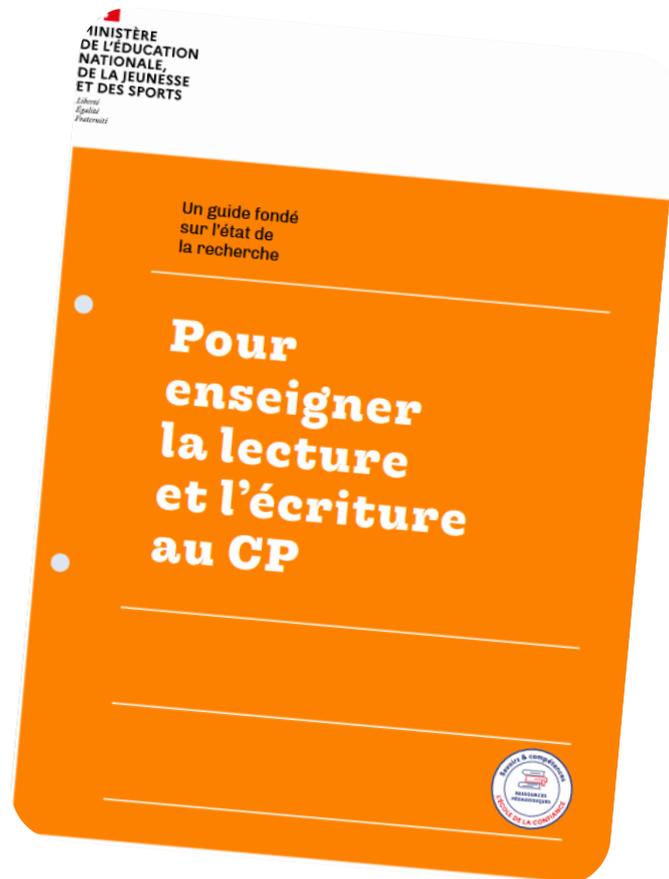




Vie de maitresse

Le cahier journal d'une maîtresse passionnée.





Introduction

Lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux :

- L'identification de mots écrits qui est spécifique à la lecture ;
- La compréhension qui relève de processus généraux ou spécifiques à la lecture.

L'identification des mots se fait de deux manières :

- Par l'association de lettres ou groupes de lettres (graphèmes) à des sons de la langue (phonèmes) ;
- Par la reconnaissance directe de la forme orthographique du mot.

Dans une première étape (premier semestre au CP), l'apprenti lecteur a essentiellement recours au décodage.

Fluidité ou fluence de lecture : l'identification des mots par le décodage est suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension. Le score de fluence est le nombre de mots (fréquents ou inventés) correctement lus dans un temps imparti.

La fluence se développe par un entraînement à la lecture à haute voix à partir de mots isolés au moment des premiers apprentissages puis de textes préparés.

Savoir écrire exige, de manière symétrique à l'apprentissage de la lecture, de connaître les correspondances phonèmes-graphèmes pour produire sous leur forme écrite les mots connus d'abord oralement : on peut parler d'« encodage » pour l'écriture.

Il existe plusieurs types d'orthographe :

- **Orthographe lexicale** qui suppose la mémorisation des formes écrites des mots et peut prendre appui sur l'analyse morphologique (radical, préfixe, suffixe, ce qu'on nomme la morphologie dérivationnelle) pour identifier les similarités et les régularités entre les mots ;
- **Orthographe grammaticale** qui permet de savoir quels mots varient et comment, en fonction du contexte (ce qu'on nomme la morphologie flexionnelle).

Maîtrise du geste graphique : Capacité à former correctement les lettres en écriture cursive et à enchaîner leur tracé de manière suffisamment fluide et rapide.

1) Comment devient-on lecteur et scripteur ?

En français, il existe 36 phonèmes ; chaque **phonème** est une unité indécomposable, par lui-même dénué de sens. C'est toutefois par lui que la différence de sens apparaît entre « tour » et « pour » par exemple.

Les **graphèmes** sont la transcription écrite des phonèmes, à partir des 26 lettres de l'alphabet. Les graphèmes sont en nombre beaucoup plus élevé que les phonèmes parce que des phonèmes peuvent s'écrire de plusieurs façons.

Lorsqu'une langue comme le français s'écrit à partir d'un alphabet, elle repose sur le **principe alphabétique** qui désigne le fait que les phonèmes sont représentés, transcrits par des graphèmes qui s'écrivent à partir des lettres de l'alphabet.

Le signe linguistique est toujours l'union d'un concept et d'une image acoustique, appelés **signifié** (le sens) et **signifiant** (le son).

La **syllabe** se définit comme ce qui se prononce d'une seule émission de voix. Toute syllabe contient une voyelle qui produit un son franc par elle-même lorsqu'on la prononce ; c'est une **unité d'articulation des mots**.

Partir du phonème ou du graphème ?

Il est clair, pour les enfants, qu'ils sont bien en train d'apprendre à lire lorsqu'ils sont confrontés d'emblée à l'écrit, donc aux graphèmes. Un des inconvénients de l'entrée par le graphème réside dans le fait que, ne pouvant pas déchiffrer les mots, l'élève est amené à les deviner grâce aux dessins pour pouvoir entendre le phonème du jour dans le graphème contenu dans chaque mot. Cette situation est une incitation à entrer dans la « lecture » globale des mots en question.

Partir des phonèmes, c'est faire des « leçons de sons ». Alors qu'une grande majorité de graphèmes n'ont qu'une prononciation à apprendre, beaucoup de phonèmes admettent chacun plusieurs écritures, ce qui nécessite un effort de mémorisation beaucoup plus important avec le départ phonémique qu'avec le départ graphémique. De plus, les sources de confusions sont nombreuses.

Partir du graphème pour, sans détour par le dessin, apprendre à lire les syllabes qui le combinent, donne à la syllabe sa valeur de *clé universelle* pour la lecture de tous les mots. Au terme de ce travail à partir des graphèmes et des *syllabes-clés universelles*, les élèves peuvent lire tous les mots sans jamais en avoir appris aucun.



Rendement effectif : Pourcentage de graphèmes déchiffrables des textes supports à l'enseignement de la lecture utilisés en dixième semaine.

Ce rendement effectif s'établit à 43% de graphèmes déchiffrables en moyenne dans les textes lus à la dixième semaine. Ces taux de graphèmes déchiffrables dépendent du tempo retenu, défini comme étant la vitesse à laquelle le code est étudié : il indique le nombre de correspondances grapho-phonémiques étudiées de manière explicite au cours des neuf premières semaines de l'année. Cette vitesse du tempo doit être mesurée en début d'année. Un tempo trop rapide ne permet pas de bien consolider les premiers apprentissages sur lesquels s'appuient les compétences que les apprentis lecteurs construisent de leçon en leçon. **Apprendre à décoder les syllabes, à lire les mots, les phrases, travailler l'écriture à partir du tracé des lettres, la copie, les dictées, et lorsque c'est possible, les premières productions écrites, demande du temps, un temps qu'il est important de savoir prendre, en s'assurant que tous sont bien engagés dans l'apprentissage.**

Résultats en fluence : A la fin du CP, le nombre de mots correctement lus par minute doit atteindre au moins 50 (mots en contexte dans un texte, ou isolés). La plateforme [Anagraph](#), peut être utilisée pour mesurer la déchiffrabilité des textes.

Méthode de lecture « mixte » :

Elle repose sur plusieurs stratégies d'identification des mots : le décodage, la reconnaissance globale, le déchiffrement partiel, le contexte et le dessin dans le processus d'apprentissage de la lecture. Tous les professeurs et les manuels introduisent un enseignement du décodage dans leurs leçons.

Les mots-outils :

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.

La déchiffrabilité totale est garante de la construction chez l'apprenti-lecteur des compétences de lecture qui lui procurent toute l'autonomie du déchiffrement dont il a besoin pour lire avec assurance, efficacité et intelligence.

Reconnaissance globale : On conseille de proposer des mots de nombreuses fois pour en faciliter l'imprégnation, de les photographier pour les stocker dans la mémoire.

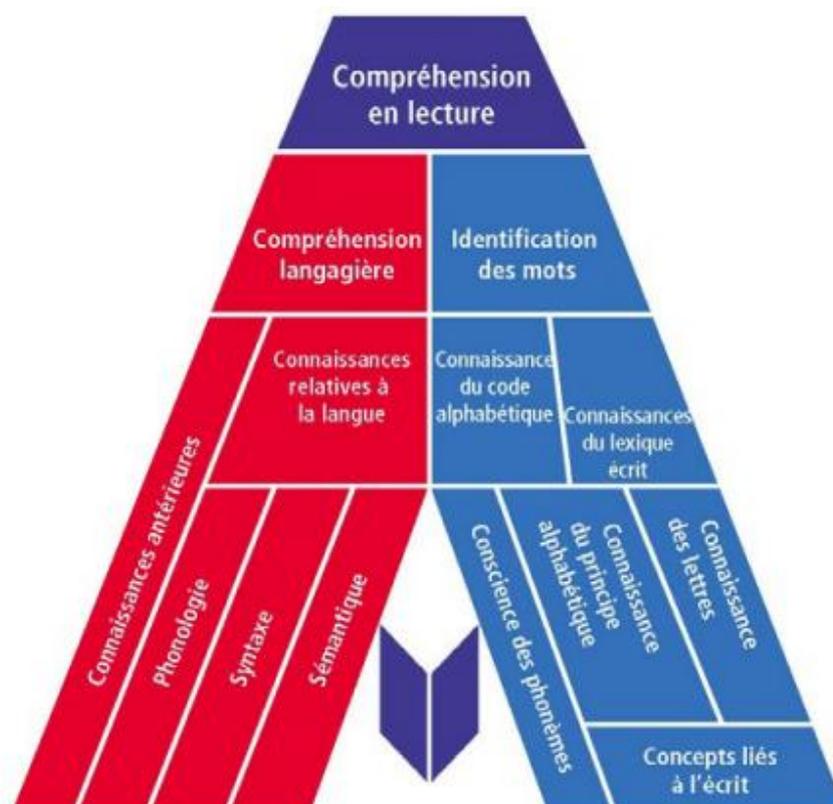
L'intervention du dessin : Pour tester la compréhension des élèves, on leur demande de relier des mots ou des phrases à des dessins, de coder le nombre de syllabes à partir de dessins représentant des mots, de colorier dans une illustration les dessins mis à la place de mots qui contiennent un son étudié.

Lecture à haute voix : L'objectif principal de l'apprenti lecteur est de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend. L'exercer à écouter ce que ses yeux voient dans la lecture à voix haute faite par lui-même et par les autres élèves de la classe, est central dans l'apprentissage de la lecture.

L'intérêt majeur de la lecture à haute voix porte certes sur l'identification des mots mais aussi sur le respect de la ponctuation. Pour y parvenir, il est nécessaire que l'enseignement de la ponctuation soit explicite et rigoureux. Dès les premières leçons, il faut passer en revue tous les signes et leurs rôles dans la lecture. Avec la syntaxe, la ponctuation concourt à la construction du sens : il faut la lire. Cela suppose donc plusieurs lectures : la première, où l'effort se concentre sur le déchiffrage et la structuration de la phrase et au moins une deuxième, pour une lecture expressive.

La voie orthographique ou directe

La voie orthographique, ou directe, s'entend en deux sens : une voie pour apprendre à lire et une voie pour lire lorsque l'on est devenu un lecteur expert. La première signifie que l'on demande à l'élève de mémoriser la suite des lettres d'un mot. L'autre sens de la voie orthographique, ou directe, concerne les lecteurs entraînés qui, à force de lectures et d'écritures répétées, entrent directement dans le sens des mots grâce au repérage familier et rapide de leur orthographe.



Fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture

Il est nécessaire que l'apprenti scripteur veille à la lisibilité de ce qu'il écrit, d'où l'importance de la maîtrise de son geste graphique. Bien tenir le crayon ou le stylo, bien former les lettres, les inscrire correctement dans l'espace des lignes et de la page, parvenir à un geste suffisamment précis et rapide, sont autant de procédures qui passent par un enseignement et un entraînement rigoureux qui doit absolument se maintenir sans rien céder au clavier.



Lorsque l'on fait écrire les élèves au CP, on considère parfois qu'une attention précise à l'orthographe ne s'impose pas. Une écriture phonétique suffirait afin de leur éviter toute « surcharge cognitive ». Cela est très risqué et surtout injustifié du point de vue de la solidité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La dictée et les erreurs :

Comme toutes les autres erreurs, celles des élèves dans les dictées font partie de l'apprentissage : il convient donc d'en faire un objet de travail exigeant, interrogé en permanence dans la classe. L'erreur n'est pas un droit ; elle relève de l'apprentissage. (cf. Stella Baruk).

Comprendre en lisant : L'apprentissage de la lecture au CP ne signifie pas l'abandon de la lecture de beaux textes faite par le professeur, bien au contraire, il est important de poursuivre cette lecture. 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.

Lire de façon autonome : Lors des toutes premières leçons, la richesse du vocabulaire est forcément réduite, mais très vite, elle augmente considérablement, ce qui permet de proposer des textes de plus en plus ambitieux. Il est essentiel que les élèves puissent entrer dans la compréhension de l'écrit effectivement lu qui est l'objectif de l'apprentissage de la lecture, en étant en possession des moyens nécessaires pour le faire. Un manuel qui ne donne à lire que des textes entièrement déchiffrables prend au sérieux le fait que **lire, c'est chercher du sens aux textes lus de façon autonome**. 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. **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.**

Travailler la compréhension : La compréhension de l'écrit doit faire l'objet, en France, d'une attention nettement plus soutenue.

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.

Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte (le racontage). Serge Terwagne²⁴ 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'événements 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 événement ?

L'explication causale à plusieurs niveaux de compréhension

Il s'est passé tel événement dans cette histoire. Nous avons vu que nous pouvions 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 ?

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** permet de construire l'ossature du texte afin de lever les incompréhensions et de mieux comprendre l'histoire. Elle répond à cinq questions :
 - o Qui ? Les personnages ou les animaux les plus importants de l'histoire.
 - o Où ? L'endroit où l'histoire se passe.
 - o Quand ? Le moment où l'histoire se passe.
 - o Quel est le problème ? Le problème rencontré par le personnage.
 - o Qu'arrive-t-il ? Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème.
 - o 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.

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.

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 légènder 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.

L'approche différenciée prend appui sur 4 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.



En résumé

- 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 déchiffrage 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.

II) Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?

Lire, c'est d'abord décoder, et le décodage est bien la condition de la compréhension. Le temps consacré au travail sur le code sera prioritaire au cours préparatoire puis, progressivement la maîtrise s'installant, le temps consacré à la compréhension à partir de textes déchiffrés progressera et deviendra de plus en plus important tout au long du cycle 2.

Apprendre à lire nécessite de maîtriser toutes les correspondances entre les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes) pour pouvoir les combiner pour lire ou écrire les mots.

Quelques principes directeurs pour enseigner l'apprentissage de la lecture :

- 1) Identifier les graphèmes et leur prononciation, et étudier leurs combinaisons.
- 2) Eviter de confronter l'élève au déchiffrage des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés.
- 3) L'oral reste une entrée possible pour la compréhension, mais l'essentiel du travail de compréhension s'effectue texte en main avec un guidage du professeur.
- 4) L'écriture conforte l'apprentissage de la lecture en permettant aux élèves d'écrire les graphèmes correspondant aux sons entendus, ce qui nécessite de se positionner sur le choix du graphème qui code le son entendu. Elle favorise également la mémorisation de l'orthographe.
- 5) Accéder à la compréhension des textes déchiffrés en lien avec une ambition concernant le vocabulaire utilisé.



Progression et programmation de l'apprentissage de la lecture :

Il faudra veiller au rythme d'acquisition des graphèmes qui sera différent au début de l'apprentissage, en cours d'apprentissage et en fin d'apprentissage. Une marge dans la progression est proposée pour prendre en compte les rythmes d'apprentissage mais tous les graphèmes devront avoir été étudiés en fin d'année. Des périodes de révisions sont à adapter en fonction du rythme retenu. Toute différenciation pédagogique mise en place aura pour objectif de permettre aux élèves de suivre la progression. (cf. p.67 à 73)

Apprendre le geste d'écriture :

L'apprentissage du geste de l'écriture améliore l'apprentissage de la lecture. Le geste d'écriture va permettre à l'élève de s'orienter dans l'espace et de comprendre le sens de lecture, mais aussi de favoriser le déchiffrement de la lecture manuscrite.

→ 2 séances quotidiennes (entre 10 et 20 min chacune, selon la période) complétées par une dictée ;

→ L'écriture des majuscules en cursives peut être abordée dès le CP mais l'enjeu majeur reste l'écriture sans hésitation des mots que l'élève déchiffre aussi sans aucune hésitation ;

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

Le schéma type d'une séance d'écriture peut se décliner comme suit :

- le professeur présente la lettre, le son ou le mot à écrire et écrit devant les élèves ;
- les élèves sont invités à reproduire le tracé sur un support imaginaire dans un premier temps, puis à faire le geste sur leur table dans un second temps ;
- sur l'ardoise, ensuite, pour s'exercer et apprendre le bon geste graphique ;
- mise en condition des élèves pour les centrer sur la tâche d'écriture ;
- écriture des mots ou des phrases.

→ Privilégier le format 17x22 Seyes. Il faut éviter les modèles trop grands (4 à 5 mm) qui nécessitent des tracés des lettres avec un mouvement du poignet. Dès le niveau de grande section, **on débute l'apprentissage avec une réglure de 3 mm, puis de 2,5 mm en cours de CP, pour atteindre la réglure standard de 2 mm en fin de CP.**

Dès l'étude du premier graphème [a], l'élève est amené à écrire en copiant avec modèle puis sous la dictée. Ces deux activités se complètent et se complexifient tout au long de l'étude des graphèmes pour permettre l'écriture de syllabes, de mots, puis de phrases dès la troisième semaine d'apprentissage. **En fin de CP et pour les petits mots, l'élève sera encouragé à écrire le mot en entier une seule fois.**

L'acquisition de l'orthographe est importante dès le CP et améliore l'efficacité du lecteur. La mise en mémoire de l'orthographe des mots s'appuie essentiellement sur la mémorisation dans le bon ordre des lettres qui les composent. La copie participe à la construction de l'orthographe en permettant à l'élève d'écrire les lettres d'un mot dans l'ordre. La dictée doit constituer un temps d'apprentissage. Cet exercice favorise la mémorisation orthographique et doit être quotidien.



Produire des écrits au CP :

Le PE soulignera les erreurs et guidera l'élève en lui rappelant les observations collectives réalisées sur les mots, les premiers accords, etc... L'élève corrigera tout ce qu'il peut corriger. Ce qui ne peut être orthographié par manque de connaissance sera recopié à partir d'un modèle. Il pourra également être proposé des productions d'écrits collectifs permettant de réactiver ce qui a été observé, appris, au cours de la progression. (cf.p.78 à 90)

En résumé

- Lire, c'est d'abord décoder, et le décodage est bien la condition de la compréhension. L'apprentissage du code alphabétique et la recherche d'une lecture fluide permettent d'automatiser le décodage pour libérer le cerveau de cette tâche progressivement afin de le concentrer davantage sur la compréhension.
- La démarche syllabique est la démarche la plus efficace pour apprendre à lire au cours préparatoire. Les sciences cognitives ont apporté des preuves en ce sens.
- Le manuel est l'outil principal de l'apprentissage. Son choix doit faire l'objet d'une grande attention.
- L'élève, dans l'apprentissage, ne doit jamais être confronté au déchiffrement des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés (principe de déchiffrabilité).
- L'écriture joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et l'améliore : l'automatisation du geste d'écriture, les exercices quotidiens de copie et de dictée, la production de phrases à l'écrit, à partir des mots que les élèves savent déchiffrer parfaitement, sont des activités essentielles.
- L'apprentissage de la lecture doit intégrer l'accès à un vocabulaire ambitieux qui, en retour, renforce l'autonomie du lecteur et l'accès au sens.
- Les exercices d'écriture ont une durée quotidienne de deux fois quinze minutes. Ils sont complétés chaque jour par une dictée d'une durée de dix à quinze minutes.



III) Quelle étude de la langue pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

L'acquisition de l'orthographe se fonde sur la compréhension et la mémorisation des régularités et prend appui sur une comparaison entre l'oral et l'écrit afin de repérer et d'utiliser tous les éléments qui ne s'entendent pas mais qu'il faut écrire.

Nombreuses activités à l'oral, qui attirent la vigilance des élèves sur le sens et la forme du mot, sur les changements qui s'entendent. Lors des activités de décodage de l'écrit, l'observation porte également sur la variation des formes des mots et développe 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.

Selon Stanislas Dehaene, il existe 3 facteurs qui maximisent la mémoire :

- La 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.

C'est pourquoi, 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.

Plusieurs types d'activités peuvent être envisagés pour attirer l'attention des élèves sur ces lettres donnant des informations grammaticales en genre et en nombre, ou marques de personne pour les verbes.

L'approche de la grammaire au CP se manifeste comme une réponse aux problèmes de compréhension et de rédaction :

- Les **devinettes orthographiques** permettent d'identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique ;
- La **copie différée** permet une observation puis une analyse du rôle et du sens des lettres non audibles dans les mots d'une phrase ;
- Le repérage proposé de façon ritualisée entraîne les élèves à mémoriser des mots et des formes : il est possible de confronter régulièrement les élèves à une copie de mots et/ou de phrases dans lesquels ils doivent surligner les lettres que l'on n'entend pas.

Des activités ritualisées quotidiennes, d'écriture / copie de mots et de leurs dérivations engagent les élèves à mémoriser en copiant les mots des différentes familles découverts. La mémoire de ces mots est ainsi régulièrement réactivée, leur permettant d'intégrer une zone de mémoire durable.



Pendant les **activités d'écriture**, le professeur veille à utiliser activement les mots découverts et travaillés, les mots fréquents travaillés, en dictée de phrases ou en production de phrases car l'écrit est un puissant activateur de la mémoire.

La production de phrases de façon autonome s'enrichit quand les élèves utilisent les nombreux outils référentiels construits collectivement qui permettent de soutenir leur mémoire orthographique des mots : collectes, mots-référents, tableau de syllabes, familles de mots, fiches morphologiques...

→Écriture : feedbacks immédiats de la PE en oralisant la phrase.

La **dictée** doit être une situation d'apprentissage construite où le PE accompagne l'élève afin qu'il mémorise les formes orthographiques des mots et qu'il automatise les procédures. Elle porte sur des notions qui font l'objet ou qui ont fait l'objet d'un apprentissage explicite.

→Processus de dictée :

- 1) La phrase dictée est tout d'abord lue à haute voix.
- 2) Les élèves comptent le nombre de mots de la phrase oralisée.
- 3) Les élèves identifient si les constituants de la phrase sont au singulier ou au pluriel (on peut leur faire manifester ce repérage en levant une main ou deux mains, par exemple).

Au CP, une première approche de la variation en nombre est visée, particulièrement le repérage et la matérialité de la chaîne de l'accord dans une phrase simple. Une des premières choses que les élèves doivent comprendre est qu'il existe un décalage entre le repérage du nombre à l'oral et à l'écrit. Pour ce faire, des activités de tri de groupes de mots sont privilégiées, afin de construire des collectes, des corpus. De l'observation de ces collectes, s'ensuit des formulations et des verbalisations pour définir la notion de singulier et de pluriel.

Développer le vocabulaire :

Pour être efficaces, les activités d'enrichissement du vocabulaire demandent à ce que trois étapes soient respectées : la rencontre avec de nouveaux mots, leur structuration puis leur réutilisation dans un contexte à l'oral ou à l'écrit.

La rencontre avec des mots nouveaux, l'enseignement du vocabulaire et son extension, ne doivent pas être menés de manière aléatoire, au détour de textes rencontrés. Ils doivent faire l'objet d'une progression réfléchie et d'une programmation organisée. Il s'agit de construire des stratégies pédagogiques qui vont, après la rencontre avec le mot nouveau, permettre son rappel dans toutes ses dimensions : la forme sonore et graphique, le champ sémantique, la représentation commune, les situations et contextes d'utilisation expérimentés en classe, les textes du patrimoine et la littérature qui l'ont mis en scène, la charge affective et sensorielle qui le traverse, etc...

→Quelques principes didactiques sont à retenir :

- Travailler prioritairement sur les mots fréquents ;
- Travailler aussi sur les mots des disciplines ;



- Choisir systématiquement des noms, des verbes et des adjectifs, des mots grammaticaux dans un corpus qui structure le lexique et donne la possibilité à l'élève de réemployer les mots ;
- Travailler les mots dans une phrase pour faire vivre les structures syntaxiques indispensables à une maîtrise de la langue ;
- Construire des outils variés, explicites, organisés, raisonnés, pour structurer l'apprentissage et soutenir et solliciter la mémoire par des modalités diverses ;
- S'engager dans un enseignement explicite et structuré, avec des objectifs bien définis.

◆ Exemples d'outils exploitables en classe : construction de traces écrites du type listes, répertoire, cahier ou classeur de vocabulaire, affiches ou boîtes à mots.

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 : champs lexicaux, réseaux sémantiques, synonymes, antonymes, mots de la même famille. Des activités de tri, de classement et de jeu pour rebrasser le vocabulaire soutiennent cette mise en mémoire permise par la structuration.

Grille sémantique et fleur lexicale sont des exemples d'organisation et de représentation de champs lexicaux. La **grille sémantique** 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 ont des sèmes en commun. La **fleur lexicale** permet de récapituler et classer les noms, verbes, adjectifs, expressions, etc... se rattachant à un mot ou à un concept. A 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 rangeant dans des « pétales » de la fleur lexicale. D'autres activités de catégorisation conduisent à travailler la synonymie et l'antonymie. La synonymie est à aborder en contexte. 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.

→ **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.

→ 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 :

- A l'oral, les élèves sont amenés à réutiliser les mots rencontrés dans des activités de rappel de récit avec contraintes. Par exemple en utilisant au moins un mot qui a été imposé.
- A l'écrit, le besoin d'utiliser des mots nouveaux ou le réemploi de mots étudiés pour une production de phrase(s) ou pour une dictée de phrase(s) permet de renforcer la maîtrise d'un lexique à mettre en mémoire. Les élèves peuvent aussi réutiliser les mots dans le cadre d'**ateliers d'écriture à contraintes**.

En résumé

- Engager les élèves dans une première observation du fonctionnement de la langue : attirer la vigilance sur les changements qui s'entendent et qui ne s'entendent pas. Installer de premières notions de grammaire.
- Faire manipuler et mémoriser les principales formes orthographiques régulières lexicales. Initier l'enseignement de la morphologie des mots à des fins orthographiques et lexicales. Structurer et catégoriser le lexique pour mieux le développer.
- Ritualiser les activités d'identification des mots et réinvestir systématiquement les découvertes dans des activités écrites dont la copie, la dictée et la production de phrase.

IV) Comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP ?

L'usage d'un manuel de lecture concourt efficacement à la réussite de l'enseignement de la lecture. Les professeurs y trouveront des appuis nécessaires et rassurants, notamment lorsqu'ils débutent dans une classe de CP.

Il revient ainsi au professeur d'assurer un équilibre entre les composantes essentielles de l'apprentissage de la lecture (la lecture et la compréhension de l'écrit, l'écriture et l'étude de la langue), mais en veillant à ce que **les efforts soient concentrés sur le principe alphabétique en début d'année et, progressivement, sur la compréhension de l'écrit à partir de phrases et de courts textes lus en autonomie par l'élève.**

Activités de soutien à l'apprentissage du code :

- Activités de production d'écrits (copie / écriture de mots, de phrases, de textes) ;
- 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.

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. [MANUELS CSEN VDEF.pdf](#) (reseau-canope.fr)



En résumé

- Le choix du manuel de lecture au CP est un acte pédagogique majeur, tant il joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture.
- Il convient de choisir le manuel de lecture au regard des recommandations qui font aujourd'hui consensus sur l'apprentissage de la lecture.
- Il existe un éventail de manuels disponibles, dont certains proposent un apprentissage conforme aux enseignements de la recherche : une étude des correspondances graphèmes-phonèmes les plus régulières et les plus fréquentes dès le début de l'année, des textes déchiffrables, une insistance sur la fluidité du décodage, un enrichissement du vocabulaire, des textes de plus en plus complexes et de genres diversifiés pour le travail de la compréhension, des tâches d'écriture et notamment des dictées menées parallèlement au travail sur la lecture, une initiation à l'orthographe grammaticale.
- L'analyse du manuel retenu, et du guide du maître qui l'accompagne, est essentielle pour travailler toutes les composantes nécessaires à la formation d'un élève en lecture-écriture.

V) Comment repérer les difficultés en lecture et y répondre ?

Quelles sont les difficultés ?

- L'évaluation : Quels aspects de la lecture faut-il évaluer ? Une évaluation complète de la lecture doit, au minimum, s'appuyer sur les performances en identification de mots écrits (IME), en compréhension orale et en compréhension écrite. La fluence doit également être évaluée dès le CP.
- Distinction entre difficultés scolaires et troubles cognitifs : 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. Les difficultés en lecture que rencontrent certains élèves en classe de CP 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 apprenti lecteur. La majorité des enfants en difficulté en début d'apprentissage de la lecture ne sont pas dyslexiques. De faibles performances dans les tâches phonologiques s'observent chez les dyslexiques mais également chez la majorité des faibles lecteurs.



Quelle attitude adopter face à un enfant en difficulté de lecture au CP ?

Un diagnostic formel de dyslexie 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. 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.

Logiciels pour travailler la lecture : Chassymo et LoCoTex (disponibles sur www.adeprio.com).

En résumé

- Pour repérer les difficultés et y répondre dès le CP, il s'agit d'abord d'évaluer les compétences impliquées en lecture, en particulier la lecture de mots et la compréhension orale à partir d'épreuves normalisées : un élève peut être en difficulté parce qu'il n'a pas construit et automatisé les mécanismes de la lecture, mais aussi parce que sa compréhension orale est faible.
- Il convient d'identifier la nature et l'importance des difficultés pour chaque enfant : établir un profil d'apprenti lecteur afin de consacrer du temps en fonction du degré et du type de difficultés.
- Il importe d'interroger les stratégies à l'œuvre chez les élèves de CP pour essayer de déterminer si elles font obstacle à l'apprentissage de la lecture.
- Dans le cadre d'un retard simple de lecture, parallèlement à un apprentissage de la lecture favorisant l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes et le développement d'un vocabulaire orthographique, il est nécessaire de proposer un entraînement spécifique, structuré, systématique et explicite par petits groupes d'élèves à profils similaires ou proches.
- Il est important de réévaluer périodiquement le niveau de lecture (tous les deux mois) pour *ajuster le temps* nécessaire et *adapter le type d'exercices* afin de réduire les difficultés.

