

Journée de Formation du 10 juin 2010

Apprentissage de la lecture

Classes d'accueil FLS

L'analyse des demandes des enseignants nous paraît faire émerger 4 grandes questions :

- 1 / Comment les enfants apprennent-ils à lire ?
- 2 / Comment s'y retrouver parmi les multiples méthodes de lecture ?
- 3 / La question de l'apprentissage de la compréhension ?
- 4 / Face à l'hétérogénéité des élèves, comment travailler de manière adaptée ?

Les réponses que nous pourrions apporter à ces questions seront nécessairement partielles car nous sommes, Mme Leblanc et moi-même, spécialistes du primaire et non du FLS dans le second degré.

Nous essaierons, cependant, de faire au mieux et selon la dynamique suivante :

Ce matin, je m'efforcerai d'apporter des réponses théoriques et partiellement pratiques à ces quatre questions.

Cet après-midi, Mme Leblanc vous apportera son savoir-faire dans la classe et les pratiques qu'elle met en œuvre dans le cadre de l'apprentissage de la lecture (**Intervention Sandrine**)

Mes interventions pourront être téléchargées (**adresse site Internet**)

1 / Comment les enfants apprennent-ils à lire ?

La nature même du langage (sa double articulation en morphèmes, puis en graphèmes à l'écrit et en phonèmes à l'oral) implique chez le lecteur expert l'existence d'**une conscience phonologique**. Cette dernière (**qui ne saurait être réduite à de simples compétences phonétiques**) implique que soit comprise l'existence dans le langage humain d'unités abstraites, dénuées de sens, en nombre limité, pouvant se réaliser et se correspondre d'abord à l'oral, puis à l'écrit, puis entre l'oral et l'écrit et permettant de produire un nombre infini de mots. Cette conscience phonologique implique donc l'aptitude à manipuler de façon délibérée phonèmes et graphèmes.

Le lecteur expert maîtrise conjointement **le principe alphabétique**, entendons par là, la combinatoire des lettres à l'écrit, des phonèmes à l'oral et leur correspondance. Enfin, il a **une représentation orthographique** correcte des mots.

Pour passer du stade de non lecteur à celui de lecteur confirmé, les élèves passent par quatre phases identifiables par les stratégies qu'ils mettent en œuvre. Sur la totalité de la

scolarité primaire, ces phases sont les suivantes : une **phase logographique** (environ de la PS à La MS), suivie d'une phase de **lecture alphabétique** (environ de la MS/GS au CP). Viendront ensuite la **mise en correspondance grapho-phonologique** (CP/CE1), enfin se construira la **lecture orthographique** (CP, CE1, au-delà et parfois avant). Toutefois, il est difficile de délimiter la durée de ces phases qui peuvent sensiblement varier d'un enfant à l'autre, voire se superposer pour le même enfant, en fonction de la difficulté du support à lire.

Les stratégies logographiques (PS-MS) Que faire pendant cette période ?

Avant tout, il faut **construire la conscience phonologique de l'enfant**, ce qui dès la PS peut être initialisé par la manipulation du langage oral, sa segmentation, la reconnaissance d'attaques et de rimes, en particulier grâce aux comptines, donc la prise de conscience de l'existence dans le langage oral d'unités purement formelles, privées de sens (unités dites de seconde articulation).

Des activités fréquentes et ludiques sont ici indispensables soit en travaillant à partir de comptines, soit en s'appuyant sur des albums jeunesse :

→ Ce point peut vous intéresser, en particulier dans le cas de mauvaise maîtrise de la phonologie du français.

Conjointement, à l'écrit, les enfants de 2 à 4/5 ans traversent une phase dite logographique pour passer de l'état de non lecteur à celui de lecteur. Au cours de celle-ci, le lecteur débutant doit d'abord **distinguer le mot de l'objet, le signifiant du signifié** ; c'est l'exemple bien connu rapporté par Emilia Ferreiro sur le mot "train" qui pour un jeune enfant devrait avoir plus de lettres que le mot "locomotive", car un train est plus long qu'une locomotive. Ce n'est que peu à peu que l'enfant va acquérir la notion d'arbitraire du signe.

Les mots, au cours de cette première période, sont d'abord traités comme de simples stimulus visuels, **l'être ou l'objet est associé à la graphie du mot qui le représente par n'importe laquelle des caractéristiques de cette graphie : sa taille, la position sur la page ou le support** (ce qui explique qu'une variation de cette position, par exemple, en déplaçant le prénom de l'enfant des porte manteaux sur les casiers, entraîne des erreurs dans l'identification), **la couleur de l'encre ou le graphisme particulier du mot ou d'une de ces lettres.**

Cette stratégie ne permet qu'un stockage limité et elle favorise les erreurs (un mot présenté dans une autre typographie n'est pas reconnu, un mot mis à la place d'un autre sera reconnu comme étant ce premier). Elle est limitée, car le stock de mots connus ne peut s'étendre à l'infini et elle n'est pas générative, puisque l'enfant ne peut seul s'approprier de nouveaux mots.

Au cours de cette phase, il convient donc de rendre, par des activités pédagogiques adaptées, l'enfant indépendant :

- **Des critères de position** (un mot, une phrase sont les mêmes inscrits ici ou là sur l'espace feuille et verticalement ou horizontalement).
- Puis de lui faire **prendre conscience des écritures différentes d'un même mot** (en script, en majuscules, en lettres anglaises, etc.).
- De l'amener à **repérer les mots dans la phrase** (l'entité « mot » n'existe pas à l'oral et doit donc être construite par l'enfant).

- Enfin de l'amener à **segmenter le mot pour le distinguer de mots qui, pourtant, commencent ou finissent pareil ou comportent un certain nombre de lettres identiques**. C'est segmentant les mots que l'enfant va s'affranchir d'une première représentation globale de ceux-ci.

→ Ceci ne doit concerner que des élèves qui n'ont pas appris à lire une langue alphabétique.

Sont donc ici à entreprendre des activités fréquentes qui confrontent l'enfant à des situations conflictuelles de lecture au cours desquelles il va devoir **repérer**, puis **observer le mot, prendre conscience de sa segmentation**, voire **réaliser que dans ce mot existe des éléments qui codent autre chose que du sens**, ce qui revient à prendre conscience de la double articulation du langage et de l'existence des graphèmes.

La lecture alphabétique

En MS/GS, selon des variations individuelles qui n'ont pas lieu d'inquiéter l'enseignante, certains enfants vont passer de la lecture logographique à la lecture alphabétique ; ils repéreront alors les lettres **non plus comme des dessins quelconques**, mais comme **des éléments constitutifs d'un code, l'alphabet qu'ils commenceront à s'approprier**.

Rencontrant de plus en plus de mots, l'enfant va pour les discriminer prendre en compte des indices plus pertinents. Pour reconnaître un mot, il va :

- **vérifier qu'il est constitué de lettres** (à l'exclusion de tout autre signe).
- Il aura recours ensuite à l'utilisation d'indices partiels :
 - **longueur des mots**,
 - **forme des caractères**,
 - **présence de certaines lettres** qu'il est capable de reconnaître.
- Pour les mots qui commencent par la même lettre ou qui comportent des lettres identiques, il va lui devenir indispensable de **distinguer les autres lettres, voire toutes les lettres, voire l'ordre dans lequel elles se présentent dans le mot**.

S'assurer que toutes les lettres sont bien présentes dans le même ordre, tout comme être capable de différencier des lettres ne se distinguant que par leur orientation (b/d, p/q) est difficile pour l'enfant ; en effet, l'ordre, dans le monde sensible, est rarement porteur de signification.

Il est à noter que c'est dans les activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à vraiment « voir » les lettres qui distinguent les mots entre eux. À cet égard, **la reconnaissance globale de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant**. Les activités graphiques d'écriture, dans la mesure où elles individualisent des lettres, fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique. Il est même nécessaire d'entraîner les élèves à prédire l'écriture d'un mot (fin MS–GS).

Au cours de cette phase qui est purement graphique, sans essai de mise en correspondance avec l'oral, **l'enfant opère uniquement sur le plan visuel**. Progressivement, se construira **la représentation alphabétique de la langue écrite**. À ce stade, l'apprenti lecteur aura réalisé sur le plan de l'écrit ce qu'il a déjà acquis à l'oral, la maîtrise de la double articulation du langage. L'élève est capable sur les mots de manipulations fréquentes à l'oral

(décompositions, frappers de syllabes, recompositions) et à l'écrit (décompositions et recompositions à l'aide de lettres d'imprimerie).

Qu'est-ce que comprendre le principe alphabétique ?

Les recherches récentes (cf. Jean Emile GOMBERT, professeur de psychologie du développement cognitif) ont établi que la maîtrise de ce principe est un élément indispensable pour rentrer dans le lire et l'écrire.

Selon Mireille BRIGAUDIOT, Maître de conférence à l' IUFM de Versailles, c'est : « comprendre que les suites de lettres qui composent les mots se bruitent et que ça fait du langage ».

Autrement dit c'est comprendre que :

- ce qui se dit » se code avec des lettres,
- ce qui est écrit » se traduit par du sonore.

Ainsi, lorsqu'on parle du principe alphabétique, il s'agit de relations entre des unités abstraites que les linguistes appellent phonèmes et leurs substituts écrits que sont les lettres ou groupes de lettres.

A l'école maternelle, il s'agit d'abord de faire admettre aux élèves que les lettres ont une valeur sonore, c'est une première étape dans la compréhension des liens entre langage oral et langage écrit. Il y a donc deux objectifs relatifs à cette question :

- La prise de conscience des réalités sonores de la langue

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant... Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce... "

C'est un domaine qui semble pris en charge par les enseignants de l'école maternelle.

- La découverte du fonctionnement du code écrit

Les activités graphiques d'écriture, dans la mesure où elles individualisent des lettres, fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique... C'est dans les activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à vraiment " voir " les lettres qui distinguent les mots entre eux.

A ce jour, parmi les pratiques permettant l'entrée des élèves dans le principe alphabétique (relations grapho-phonologiques – combinatoire) à savoir, les pratiques de dictée à l'adulte et d'écriture inventée ne sont pas toujours suffisamment mises en place par les enseignants. Elles sont pourtant recommandées par les textes officiels.

→ Ces activités peuvent être utiles et aisées à mettre en place à tous niveaux.

Il serait, idéalement, souhaitable que les élèves entrant au CP aient construit le principe alphabétique ; ce n'est malheureusement pas toujours le cas et de nombreux enseignants de CP sont confrontés à des problèmes de principe alphabétique encore mal consolidé.

→ La pratique de « l'écriture inventée » est un outil intéressant pour analyser dans une production enfantine l'état d'avancée du principe alphabétique cf. diaporama

La lecture grapho-phonologique

L'accès aux phonèmes est difficile, tout comme la mise en relation avec les graphèmes correspondants. Il convient donc d'aider le lecteur débutant à établir la correspondance complexe entre les unités de l'oral et celles de l'écrit et il s'avère nécessaire de passer par un enseignement systématique ; celui-ci sera le fait du CP, avec toute la charge supplémentaire qu'implique l'oralisation (décodage et oralisation entraînant perte de vitesse et d'efficacité de la lecture et difficulté à gérer le sens)

Il est à noter que la découverte des correspondances grapho-phonologique peut s'effectuer sans acquisition exhaustive de l'ensemble de ces règles, mais il importe alors que leur extraction se fasse à partir d'une fréquentation suffisante de l'écrit et par la pratique d'exercices systématiques.

La lecture orthographique

À partir de l'utilisation de la correspondance grapho-phonologique, le lecteur débutant va acquérir une représentation orthographique exacte et précise des mots ; ces derniers seront alors lus visuellement, à partir de leur seule graphie. Libéré de la lourdeur du travail de décodage, **l'élève peut alors se consacrer à une meilleure gestion du sens, dans la phrase et dans le texte. Il lit alors en voie directe.**

La transition entre cette stratégie et la précédente se fait très progressivement. On considère que la lecture orthographique devient la stratégie dominante (mais non exclusive) à l'issue du cycle 2 ; à ce stade, l'enfant est capable de choisir entre plusieurs stratégies.

Le lecteur expert fait alors preuve d'une rapidité de lecture incompatible avec l'oralisation ; il mémorise des fragments de texte plus longs, établit mieux les relations complexes existant au sein d'un écrit et va donc à la fois lire plus vite et mieux comprendre ce qu'il lit. Il identifie les mots sur le plan visuel et ne recourt à la lecture grapho-phonologique que de façon exceptionnelle, quand des mots lui sont totalement inconnus. En voie directe, il identifie pratiquement tous les mots, y compris les mots outils **et ne les perçoit pas globalement, mais à partir d'indices graphiques internes (on pourrait dire : morphologiques).** Il pratique une lecture orthographique de ces indices, mémorisant la forme exacte et complète des termes reconnus.

Enfin, il n'utilise le cotexte et le contexte, au niveau des mots, que pour sélectionner parmi tous les sens possibles d'un mot celui qui est en cohérence avec le texte ou pour émettre des hypothèses sur un mot inconnu (inférence lexicale). Au niveau du texte, il s'en sert pour élaborer le sens du texte et pour vérifier l'exactitude de l'identification des mots au regard de la cohérence du texte. Toute incohérence entraîne une relecture.

L'utilisation du contexte et du cotexte pour deviner des mots sans qu'il y ait pour autant vérification à partir des indices graphiques est une stratégie inadaptée.

En définitive, du débutant à l'expert, la lecture par correspondance grapho-phonologique va peu à peu perdre de l'importance pour laisser la place à la lecture orthographique directe. Cette évolution est progressive et demande du temps, car **l'image visuelle orthographique exacte est acquise mot par mot**. Par ailleurs, la psychologie cognitive reproche aux travaux sur le lecteur expert (et aux didactiques qui s'en inspirent) de faire la part belle à un traitement automatique et direct des unités graphiques ; le lecteur semblerait pouvoir compter sur des images orthographiques constituées qui permettent un accès direct à la compréhension. En fait, **le lecteur expert exploite plutôt la dimension sémiographique en s'appuyant notamment sur des images orthographiques porteuses de sens, d'où l'importance du travail dans le domaine lexical**. L'apprenti lecteur, quant à lui, doit construire ces images. Il n'y a pas de perception directe des mots. Leur perception comporte l'activation d'un système hautement automatisé et très rapide qui traite les caractéristiques physiques des lettres, les identifie, active des représentations pré lexicales en fonction des mots de la langue.

Il est à noter que toute la recherche actuelle et l'approche développementale en particulier insistent également et fortement sur **l'importance de l'activité de l'enfant dans la découverte de la structure de l'écrit** ; elle plaide donc pour une pédagogie fonctionnelle qui lui permette d'éprouver ses pouvoirs et de faire de la langue un objet d'étude (attitude métacognitive). En définitive, il convient de chercher un authentique apprentissage linguistique qui passe toujours par le message pour arriver au code (importance du travail dans le domaine de la compréhension).

Synthèse : Diaporama

2 / Comment s'y retrouver parmi les multiples méthodes de lecture ?

Présentation Générale → Cf. diaporama 1

Pistes d'approfondissement

Un enseignant, une équipe pédagogique, même motivés n'ont pas le temps matériel d'étudier en profondeur toutes les publications, notamment les plus récentes pour faire le meilleur choix raisonné. Or, il est véritablement important de faire ce choix, ou d'avoir quelques éléments pour mieux connaître l'outil disponible et l'utiliser au mieux.

Voici donc une bien courte proposition d'orientation d'une étude des manuels, partagée en deux entrées distinctes, et qui concerne **autant l'apprentissage du code que celui de la compréhension des textes (à ne pas séparer)**.

5 pistes pour étudier la part de la compréhension dans les manuels

1. L'apprentissage de la compréhension

- Le manuel permet-il d'établir dès le début de l'année l'enjeu de l'apprentissage afin de favoriser l'émergence d'un projet de lecture par chaque enfant : à quoi cela sert-il de lire ?
- Le manuel propose-t-il en début d'année des activités autour de la compréhension de textes simples et courts, lus à l'oral, avant même que l'identification des mots soit acquise ?

· En cours d'année, le manuel engage-t-il des activités de questionnement de texte (compréhension générale d'un texte), afin de placer la notion de *cohésion textuelle*. Les activités proposées doivent être l'occasion d'établir une interaction verbale de classe autour de l'écrit.

Ces activités ont pour but de conduire les élèves à se faire une représentation de la lecture et à organiser des stratégies (implicites et explicites) de compréhension de texte.

2. Le lien entre lecture et écriture

· Le manuel contient-il des activités de tâtonnement d'écriture dès le début de l'année de CP, avec étayage ?

· Le manuel propose-t-il des activités de production de textes diversifiées ?

Ces activités ont pour but de permettre aux enfants d'explorer les dimensions de l'écrit en réception et en production.

3. Des activités spécifiques autour de la connaissance de la langue et de son fonctionnement

· Le manuel propose-t-il des activités identifiables de construction des inférences ?

· Le manuel propose-t-il des activités spécifiques sur la " continuité " dans les textes (repérage des chaînes référentielles : par exemple, les manières de nommer un personnage dans un texte, les pronoms, etc., et repérage des éléments de continuités des actions – image à mettre dans l'ordre - action à remettre en continuité chronologique, etc.) ?

· Le manuel propose-t-il des activités portant sur le sens littéral d'un texte ?

· Le manuel propose-t-il des activités régulières sur le lexique et le vocabulaire ?

Ces activités ont pour but de favoriser l'organisation de la cohésion et de la cohérence des textes, en étendant par ailleurs l'usage des mots et le lexique orthographique.

4. La culture textuelle

· Le manuel propose-t-il des activités autour de textes variés, de types et de genres différents ?

· Le manuel permet-il de manipuler et de découvrir des livres en classe, en réfléchissant aux liens qui peuvent naître de leur rencontre ?

Cette approche doit favoriser très vite l'émergence de la polyvalence de la lecture, l'usage de la littérature de jeunesse comme richesse de la construction de la représentation du monde.

5. Relecture et réécriture

· Grâce à diverses activités, le manuel prépare-t-il toute lecture de texte à l'avance avec les élèves, afin de le rendre familier avant même qu'il soit abordé ?

· Le manuel organise-t-il des activités régulières de révision de texte écrit et des activités de relecture silencieuse et oralisée ?

Ces activités ont pour but de rendre la lecture plus accessible et de valoriser la spirale de la lecture " lire mieux, lire plus, avoir envie de lire, etc. "

5 pistes pour étudier la part de l'identification des mots dans les manuels

1. Le manuel organise-t-il de manière simple et construite un équilibre visible et une cohérence entre les activités de :

- discrimination visuelle et discrimination des sons de la langue
- mise en relation phonème-graphème

Ces activités ont pour but d'initier à la compréhension nécessaire du principe alphabétique du français. Il importe donc que ces activités soient présentes, suffisamment approfondies et diversifiées.

2. Le manuel propose-t-il des activités qui manifestent une cohérence et une progression entre :

- découverte et connaissance du code
- lecture de mots (combinatoire)

Les activités de présentation du code du français sont généralement bien développées. En revanche les activités de lecture de mots (combinatoire) qui réinvestissent les connaissances du code peuvent être décalées ou peu représentées.

3. Le manuel met-il en œuvre concrètement et visiblement un lien cohérent et rapide entre :

- la progression des phonèmes étudiés
- les mots des textes donnés à lire aux élèves

Les textes donnés à lire aux élèves tiennent-ils compte des phonèmes étudiés précédemment ? Il peut y avoir un fort décalage entre les deux. Les élèves sont alors dans une grande difficulté d'identification des mots du texte et ne peuvent pas engager une autonomie nécessaire devant un texte nouveau.

4. Le manuel engage-t-il rapidement des activités propices à développer de manière équilibrée :

- lecture de mots (combinatoire)
- écriture tâtonnée (copie et codage de la langue)

Ces deux activités sont complémentaires et contribuent à mémoriser l'écriture des mots en réception (lecture) et en production (écriture).

5. Le manuel propose-t-il, même tardivement, des activités susceptibles de développer la fixation orthographique ?

Pour automatiser la lecture et l'écriture des mots, il faut prévoir des activités de réinvestissement, de consolidation, de répétition qui fixent l'orthographe des mots, leurs organisations morphologiques (lexicales, syntaxique) et leur mise en mémoire.

Ces activités s'inscrivent dans le temps et dépassent l'année du CP.

On pourra lire l'ouvrage de l'ONL *Le manuel de lecture au CP*, co-édition CNDP/Savoir Livre, diffusion Hatier (à commander en librairies ou consulter en CRDP) pour compléter cette approche par des exemples concrets de manuels disponibles.

Analyse des manuels les plus couramment utilisés

Titre	Éditeur	Analyse des manuels sur d'autres sites
A l'école des albums	Retz 2007	http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/gafi.pdf
Super Gafi ou Gafi (version ancienne 1992)	Nathan 2003	Super Gafi analysé au regard des programmes 2002 http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/pagefenetre/manuels_cp11.htm Gafi http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/gafi.pdf
Saperlipopette	Hatier 2001/2003	http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/saperlipopette.pdf
Justine et compagnie	Belin 2000	http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/justineetcompagnie.pdf
Je lis avec Dagobert	Hachette (Istra) 2000/2006	Analyse au regard des programmes 2002 http://www.bienlire.education.fr/02-atelier/pagefenetre/manuels_cp09.htm
Ribambelle	Hatier 2000	http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/ribambelle.pdf http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/ribambelle.pdf http://ecoles48.net/lire/liremethodpdf/synthmika.pdf
Abracadalire	Hatier 1996	http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/manuelsdelectureaucp/manuels-analyses/abracadalire/index_html
Mika	Retz 1995	http://www.ec-vie-goussainville.ac-versailles.fr/IMG/pdf/analyse_de_5_manuels_de_lecture_pour_le_C.P.pdf http://ecoles48.net/lire/liremethodpdf/synthmika.pdf
Lecture en fête	Hachette 1993	http://www.ac-creteil.fr/id/93/stains/metlect.htm http://www.cndp.fr/archivage/valid/40200/40200-5792-5614.pdf
Ratus	Hatier 1987	http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/ratus.pdf http://www.cndp.fr/archivage/valid/40200/40200-5792-5614.pdf

Titre	Date	Analyse sur des sites
Lecture tout terrain Bordas	2007	http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/lecturetoutterrain.pdf http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/manuelsdelectureaucp/manuels-analyses/atfolder.2008
A l'école des albums Retz	2007	
Rue des Contes Magnard	2006	http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/ruedescontes.pdf http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/manuelsdelectureaucp/manuels-analyses/rue_contes/in
Grand large Belin	2006	http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/grandlarge.pdf
Un monde à lire Nathan	2005	http://ia58.ac-dijon.fr/Pedagogie/MaitrisedelaLangue/AnalyseManuels/unmondealire.pdf http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/manuelsdelectureaucp/manuels-analyses/atfolder.2007

→ CF. diaporama 2

3 / La question de l'apprentissage de la compréhension ?

Les problèmes de compréhension sont nombreux et ils ne concernent pas que le cycle 2. Ils débutent dès le cycle 1 et se retrouve au cycle 3.

Pour ne pas en rester à une impression générale, il est nécessaire de les analyser selon **deux grands domaines de difficulté** :

- **Celui qui concerne la capacité à repérer et à traiter des éléments linguistiques et textuels pour comprendre** ; dans les traitements à assurer, nous trouvons :

- l'organisation de la page imprimée,
- le vocabulaire,
- la gestion de la cohésion textuelle avec la maîtrise des accords pour construire le sens d'un texte,
- la gestion de la désignation des personnages avec l'identification des substituts lexicaux et pronominaux,
- le repérage dans le temps et dans l'espace grâce aux connecteurs,
- la compréhension des choix d'énonciation et de focalisation,
- la compréhension de la progression narrative ou de la cohérence textuelle avec la reconnaissance du genre d'un texte,
- la capacité à comprendre les inférences.

- **Celui qui concerne les capacités de traitement global complémentaires à la fois indispensables à la compréhension** et qui en témoignent comme :

- l'aptitude à émettre des hypothèses de lecture,
- l'aptitude à sélectionner les idées principales,
- à les mémoriser,
- à intégrer progressivement les autres unités d'information pour saisir l'essentiel d'un texte lu,
- et par voie de conséquence, la capacité à imaginer une suite, une fin ou un début cohérent et à insérer un épisode ou une phrase dans un texte donné.

Mieux connaître les processus de la compréhension pour mieux remédier aux difficultés

La compréhension s'appuie sur un certain nombre d'aptitudes à décoder, plus ou moins implicitement, les « messages » délivrés par le texte écrit, pour en assurer ensuite une reconstruction qui met à la disposition du lecteur le sens du texte. Le simple repérage d'indices linguistiques ou textuels ne suffit donc pas ; il faut encore mettre en interaction tous ces indices pour construire du sens.

Quatre grands processus **sont en jeu dans ces capacités de mise en interaction ; ils s'interpénètrent**, ce qui veut dire qu'il n'y a pas d'ordre de priorité dans leur acquisition et, probablement, dans leur fonctionnement. Ces processus sont désignés sous les termes de :

- microprocessus,
- processus d'intégration,
- macroprocessus,
- processus d'élaboration.

Ils couvrent l'ensemble des actions mentales nécessaires à la compréhension d'un texte (du prélèvement d'indices à leur retraitement).

A / Les microprocessus

Ils correspondent à la compréhension des mots et à la détermination de l'idée principale d'une phrase.

Les mots :

Pour des élèves des cycles 1, 2 et 3, en situation de réception d'un écrit lu par l'enseignant, le problème se pose quand les mots sont inconnus à l'oral. Ultérieurement, la méconnaissance de ces mots posera des problèmes de lecture (décodage sans pouvoir affecter un sens).

L'importance du lexique dans le domaine de la compréhension est donc tout à fait capitale ; il faut connaître un vaste lexique pour bien comprendre, mais en même temps, les enfants élaborent en lisant un fabuleux fichier lexical.

Il importe donc, en multipliant les lectures dans des domaines diversifiés d'augmenter le vocabulaire des élèves, tout en leur donnant des stratégies pour comprendre seuls des mots inconnus (manière dont les mots sont construits, gestion de la polysémie et contexte, usage du dictionnaire quand les stratégies contextuelles n'apportent pas de réponse) et pour les mémoriser (outils de structuration des acquis).

En effet, rapprocher un mot d'un autre, c'est se donner la possibilité de découvrir le sens d'autres mots à partir de ceux que l'on connaît. De même, il va de soi qu'il est indispensable de structurer ces observations et d'en garder une mémoire.

Or les élèves ont, de manière récurrente, des difficultés à associer un mot à sa famille ou à choisir, parmi plusieurs sens, celui qui convient pour un mot en fonction du contexte dans lequel il est employé (Inférence lexicale).

Non seulement ces déficits ne se combent pas, mais ils s'aggravent. A la fin de la scolarité primaire, 27% seulement des élèves peuvent, quand ils tirent le sens d'un mot inconnu du contexte, justifier leur réponse en retraçant les indices du texte.

Nous passons là bien trop rapidement, mais c'est en fait toute la pédagogie du vocabulaire qui paraît ici à revoir.

La phrase :

La détermination de l'idée principale d'une phrase dépend de la connaissance du sens des mots et de la capacité à construire du sens à partir de là sans se perdre dans les détails et en retenant l'information centrale. C'est une construction intellectuelle et non une simple mémorisation de la phrase. Une des activités les plus porteuses dans ce domaine est la reformulation des phrases par les élèves.

B / Les processus d'intégration

Ils renvoient et s'effectuent grâce à :

- la compréhension **des indices explicites** qui marquent les relations entre les phrases ou entre les propositions (cohésion textuelle).
- La compréhension **des relations implicites** entre les phrases ou entre les propositions (inférences).

a / Ces indices explicites sont constitutifs de ce qu'on nomme la cohésion du texte ; on y trouve le traitement **des substituts, des connecteurs, des accords et du système des temps.**

Les substituts qui peuvent être lexicaux ou pronominaux rappellent l'objet du message tout en apportant des précisions sur lui. La désignation des personnages se fait grâce aux substituts. L'aptitude à repérer les personnages grâce aux substituts (références des pronoms et procédés graphiques ou linguistiques de leur désignation) permet de comprendre le jeu de leurs relations et la progression des actions qui les engagent.

Apprendre très jeunes aux enfants à repérer les différents personnages, leur faire relever les substituts, c'est-à-dire les mots qui les représentent dans le texte sont des aides majeures à l'élaboration d'une compréhension efficace.

Les connecteurs permettent de relier les mots ou les propositions en établissant un certain type de relation entre eux. Si certains sont précocement utilisés par les élèves (« et » par exemple) d'autres sont plus problématiques ; tout particulièrement ceux qui expriment la concession, la conséquence, le but et la condition ne sont que très tardivement, voire jamais compris.

Faire reformuler la relation induite par un connecteur est un moyen efficace de vérifier la compréhension et de former les élèves.

Les accords et le système des temps : Ainsi, la cohésion textuelle, c'est-à-dire le rappel du sujet du message, est réalisée dans les phrases et entre les phrases par le jeu complexe des accords, des pronoms, des conjonctions et du système des temps. Cette particularité est mal gérée par les enfants avec lesquels il est indispensable de travailler explicitement tout au long de la scolarité sur ces éléments linguistiques pour améliorer les

performances de compréhension. En effet, les élèves qui savent, par exemple, intuitivement ou plus tard, dans le cadre d'activités de grammaire, repérer et pratiquer les accords (du sujet et du verbe sur toute la longueur d'un texte, du masculin ou du féminin) ont des difficultés à s'en servir pour construire le sens d'un texte. Or comment identifier le substitut d'un personnage sans travailler sur le genre et le nombre du pronom qui va le représenter ? Quand au système des temps, il permet de rendre compte de l'antériorité / postériorité des actions dans le texte, donc de gérer correctement la chronologie des actions.

Là encore, la reformulation est précieuse pour aider les élèves à construire un pont entre leurs savoirs grammaticaux et la compréhension.

b / Les relations implicites : les inférences. Un texte, qu'il soit littéraire ou documentaire, est toujours elliptique, ce qui implique que le lecteur doit interpréter à partir de l'explicite, de ses connaissances préalables et de ses capacités d'attention ; cette aptitude est dite inférentielle. Selon la difficulté du lexique, de la syntaxe, des connaissances antérieures, selon l'âge ou l'attention, la compréhension inférentielle du texte est effectuée plus ou moins facilement.

L'aptitude à l'inférence peut être lexicale, textuelle ou culturelle.

L'inférence lexicale permet la compréhension du sens de mots inconnus ou le choix d'un des sens possibles d'un mot connu par traitement de l'information contenue dans le texte

L'inférence textuelle implique, quant à elle, la déduction du sens par traitement des unités linguistiques.

L'inférence culturelle (ou pragmatique) est fondée sur les connaissances du lecteur.

Les élèves ne pratiquent pas spontanément l'inférence et les mises en relation s'ils n'y sont pas invités par les adultes. Autrement dit, cette aptitude à « savoir lire entre les lignes » qui est la marque de la compréhension fine passe par un apprentissage social. Commencée dès la maternelle, la lecture d'images, par exemple, permet de développer des compétences inférentielles transférables à la compréhension de texte ; en effet, tout comme le texte lui-même, l'image dénote quelque chose, mais aussi suggère autre chose. En verbalisant ce qu'elle suggère, le jeune élève entre déjà dans une démarche inférentielle tout en pratiquant une activité métacognitive.

Pour parvenir à la lecture experte, les élèves devraient recevoir un accompagnement pédagogique adéquat. Or, l'exercice de l'inférence fait rarement l'objet d'un enseignement et l'on paraît penser que tous les enfants vont développer ces compétences tout seuls et au moment précis où ils en auront besoin. C'est ainsi qu'au cycle 3, l'apprentissage de la lecture apparaît encore parfois comme achevé et nécessitant tout au plus un certain entraînement, puisque l'enfant « sait lire ».

Soulignons que l'unique exercice (et la répétition) des activités de prélèvement direct d'informations dans des textes courts et surtout « pauvres » n'assurent ni la construction de ces compétences, ni la possibilité de les faire évoluer vers des compétences de niveau supérieur (aptitude à relier entre eux des éléments présents dans le texte en les interprétant, donc compréhension de la cohésion par analyse du rôle des connecteurs et des substituts et activité inférentielle).

C / Les macroprocessus

Ils renvoient :

- à la capacité à déterminer **l'idée principale du texte** (et non plus de la phrase),
- à **le résumer**,
- à **le comprendre et à intervenir sur sa structure**.

La capacité de traitement passe donc de la phrase ou du paragraphe à l'ensemble du texte.

a / La détermination de l'idée principale

L'idée principale varie en fonction du type de texte. Dans un texte narratif, l'important va renvoyer au repérage du personnage principal et à la succession des événements qui le concernent.

Dans un texte explicatif, il pourra s'agir d'un concept ou d'une règle.

Par ailleurs, il est essentiel d'amener le lecteur à identifier l'information que l'auteur juge importante et non celle que le lecteur trouve importante...

b / Le résumé

Variante de la compétence précédente, l'aptitude à résumer est un excellent indicateur de la compréhension d'un texte. Trois éléments essentiels lui sont liés :

- le maintien de l'information contenue dans le texte,
- avec des moyens plus réduits,
- à destination d'un public particulier.

Elle implique donc la capacité à éliminer les informations redondantes ou secondaires, le remplacement de certains termes par un terme générique (chat, chien, cheval → animaux) et l'aptitude à synthétiser l'information principale.

c / La compréhension de la structure du texte

Chaque texte a une structure sous-jacente, une cohérence textuelle qui lui est propre et qui renvoie au type ou au genre de texte auquel il appartient.

Par exemple, parmi les textes de type narratif, le genre du récit et du conte obéit à une progression canonique qui met en jeu :

- une exposition (temps, lieu, personnages, situation de départ),
- une complication (événement qui fait démarrer le récit),
- une action (ce que font les personnages pour résoudre le problème posé),
- une résolution (résultats fructueux ou non de l'action des personnages),
- une conclusion (situation finale et à long terme).

La connaissance, fût-elle intuitive, **de la grammaire du récit** (par exemple, mais il est utile pour les élèves de dominer quelques autres macrostructures de texte), permet **les prédictions (ou hypothèses de lecture)**, c'est-à-dire **la capacité à anticiper sur un épisode ou sur la fin d'un récit**. Ces prédictions, en créant un horizon d'attente, aide grandement à la compréhension des textes, y compris à la compréhension fine pour apprécier, par exemple, les « déviances artistiques ».

D / Les processus d'élaboration

Ils renvoient à la capacité à mettre en relation ce qu'on lit avec d'autres univers de référence, à mobiliser toutes ses connaissances antérieures pour mieux comprendre le texte lu ou écouté et à être conscient du travail intellectuel à entreprendre pour saisir finement le sens.

Les processus d'élaboration nécessitent donc que l'on travaille :

- **sur le paratexte** car il permet d'effectuer des prédictions sur le contenu du texte : titres, sous-titres, introductions, 4^{ème} de couverture, typographie, ponctuation dite de texte, etc.,
- **sur la mise en réseau des ouvrages** (et pas uniquement d'ouvrages littéraires) car elle construit des références multiples et qui se croisent,
- **sur les aptitudes métacognitives des élèves**, c'est-à-dire sur leur capacité à identifier les processus qu'ils mettent en jeu au cours de la lecture compréhension et à exercer un véritable contrôle métacognitif.

Rappel : Le contrôle métacognitif comporte trois étapes : la planification, l'auto-évaluation et la révision.

- **La planification** consiste à se fixer une stratégie en fonction de l'objectif de la lecture. Cette réflexion est capitale, car elle permet de replacer la lecture d'un album dans une perspective culturelle et dans un projet qui lui donne sens.
- **L'auto-évaluation** de la compréhension se fait le plus souvent par la paraphrase, le résumé ou la reformulation en cours ou en fin de lecture (d'où l'intérêt de l'exercice de la mémoire sémantique soulignée à l'occasion de la gestion de continuité textuelle).
- **La révision** intervient après l'évaluation pour modifier, si nécessaire, les stratégies et les adapter plus étroitement à la tâche à accomplir.

L'échange entre pairs, le rôle de l'oral apparaissent ici dans toute leur dimension de procédés de découverte de stratégies efficaces. L'accès à la signification nécessite donc la réactualisation de connaissances préalables et le partage des interprétations ; les élèves doivent apprendre à raisonner sur les textes en recherchant en commun le sens par confrontation de leurs réponses.

Pratiques et stratégies pédagogiques pour aider les élèves à accéder au sens

Si la lecture efficace est la lecture compréhension, il apparaît nécessaire pour aider à sa maîtrise :

- **de donner une culture scolaire commune à tous les enfants, y compris les non-francophones. Surtout s'ils ont déjà été scolarisés ailleurs, il est souhaitable qu'ils apprennent la culture et l'implicite de l'école française → Améliorer la culture de base**

- **de faire connaître le lexique et la syntaxe (y compris la dimension orthographique des mots) de l'écrit → Le vocabulaire et la syntaxe**

- **de faire maîtriser certaines opérations mentales relatives à la compréhension et à l'exercice de l'inférence. Il est nécessaire pour cela de pratiquer régulièrement des activités de langage à caractère métacognitif → Les opérations mentales relatives à la compréhension**

Pratiques envisageables

La compréhension de l'écrit est à engager par trois grandes familles d'activités qui devront conjointement assurer **l'amélioration de la culture de base, l'élargissement et la structuration du vocabulaire, l'utilisation efficace de la syntaxe et la mise en jeu des opérations mentales relatives à la compréhension** :

1 / L'écoute des textes lus par l'enseignante et leur explicitation dans le cadre d'activités langagières.

2 / Le questionnement des textes lus par les élèves et leur interprétation collective.

3 / La mise en réseau des lectures faites par l'enseignante ou avec les élèves pour structurer les acquis.

4 / La production d'écrit.

1 / Sont ici à prendre en compte toutes les activités de réception et d'échanges verbaux adultes/enfants autour des écrits et des livres qui jouent un rôle capital d'initiation à la compréhension des écrits dans les milieux cultivés et qui ne sont pas à considérer comme un supplément d'âme, mais comme des actions pédagogiques de toute première importance. **Il convient donc d'entreprendre une médiation culturelle structurée en lisant aux enfants toutes sortes d'écrits et toutes sortes de livres selon des objectifs et un programme structuré.** Le jugement personnel des élèves à l'égard des écrits sera développé grâce aux échanges verbaux engagés avec l'adulte et avec les autres enfants. Le statut donné à l'oral revêt une importance capitale, car il est l'outil de l'élaboration d'une conscience cognitive et d'une conscience stratégique.

Chaque fois que l'adulte lit un texte, il demande aux élèves de dire ce qu'ils en ont compris et de le raconter : il prend en compte les représentations de tous pour les discuter, les remodeler.

Il engage également :

- Le recensement systématique des personnages / Le repérage de leur représentation dans le texte (substituts) ; la comparaison avec d'autres personnages déjà connus / La construction du système de chaque personnage en repérant dans le texte ou les illustrations ce qui permet de le constituer.

- Pour les récits, la découverte des lieux du récit et le repérage de la chronologie textuelle.

- La mise systématique des ouvrages lus en réseau pour favoriser la construction d'une culture de l'écrit.

Les activités suivantes sont également à mettre en oeuvre

2 / Le questionnement quotidien d'écrits diversifiés courts et longs (écrits sociaux, fictionnels et documentaires) en utilisant tous les niveaux d'indices pour prédire le sens et le vérifier.

Des hypothèses sont émises avant la lecture.

Une réflexion collective sur le sens des textes lus avec reformulation des passages lus, articulation entre ce qui est lu et ce qui est découvert, anticipation de la suite du texte (stratégies ascendantes et descendantes de construction du sens) est conduite. À cette occasion, l'échange adulte/enfants permet l'expression et la prise de conscience des stratégies individuelles, donc la possibilité d'agir sur elles.

3 / La mise en réseau des lectures faites par l'enseignante ou avec les élèves pour structurer les acquis. Outre l'amélioration de la culture de base, cette pratique joue un rôle essentiel dans les processus d'élaboration.

4 / La production d'écrit car elle permet **un travail approfondi sur la compréhension de la structure des textes et sur l'orthographe** ; le travail sur le vocabulaire se poursuit et se systématise avec la mise au point, à l'issue des leçons de mots d'**un classeur de vocabulaire** qui permet la structuration des nombreux mots découverts dans le cadre des lectures (champs lexicaux, structuration morphologique et structuration sémantique).

Aide à la production d'écrit : cf. dossier ci-joint FLG.

4 / Face à l'hétérogénéité des élèves,

comment travailler de manière adaptée ?

La réponse est : en travaillant par groupes de besoins, ce que nous faisons aujourd'hui dans la majorité des classes dans le primaire et surtout sur les secteurs difficiles (type ZEP de Vallauris).

Pour cela, il est indispensable de disposer en premier d'outils d'évaluation qui vont vous permettre de savoir où en sont vos élèves et quels sont leurs besoins.

Même s'ils ne sont pas adaptés en termes de centres d'intérêt pour des élèves de 11 à 16 ans, nous disposons néanmoins d'outils qui permettent d'apprécier finement l'avancée des élèves dans leur apprentissage du savoir lire.

→ Les élèves ont-ils construit le principe alphabétique ?

→ Où en sont-ils de la compréhension d'un texte lu par l'adulte ?

= Evaluations de GS créées par l'équipe de Valbonne et s'appuyant également sur les disponibles sur le site de la circonscription (<http://www.ac-nice.fr/iervalbonne>) où vous pouvez les consulter et les télécharger (documents pour l'enseignant et fiches d'évaluation pour les élèves).

Voici ce qui est évalué dans ce cadre :

- Mettre en relation des sons et des lettres. (Ecriture inventée)
- Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte (dictée à l'adulte).
- Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit.
- Dénombrer les syllabes d'un mot ; localiser une syllabe dans un mot (début, fin).
- Repérer des syllabes identiques dans des mots, trouver des mots qui ont une syllabe finale donnée, trouver des mots qui riment.
- Distinguer les sons constitutifs du langage, en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, e, et quelques consonnes (f, s, ch, v, z, j) en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots.
- Localiser un son dans un mot.
- Mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée.

- Copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, des petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées.
- Reconnaître la plupart des lettres.
- Reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet.
- Comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant ; faire des liens avec les questions qui se posaient ou/et avec ce qui a été découvert en classe.
- Identifier les principales fonctions de l'écrit.
- Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte.

A titre d'information, voici les résultats obtenus cette année sur la circonscription de Valbonne (cf. fiche pdf).

- Les élèves comprennent-ils ce qu'ils lisent ?
- Les élèves établissent-ils des correspondances entre l'écrit et l'oral ?
- Identifient-ils les composantes sonores du langage ?
- Savent-ils lire à haute voix ?
- Savent-ils écrire ?

= évaluations de CP (évaluations créées par l'équipe de Valbonne et disponibles sur le site de la circonscription où vous pouvez les consulter et les télécharger : documents pour l'enseignant et fiches d'évaluation pour les élèves). Voici ce qui est évalué dans ce cadre :

Compétences évaluées

Comprendre

- Comprendre un récit adapté à son âge (texte lu) : remise en ordre d'images
- Comprendre un récit adapté à son âge : répondre à des questions simples.
- Lire seul et comprendre un texte court dont le thème est connu et le sens porté par des mots que l'élève est en mesure de lire
- Choisir un support de lecture correspondant à ses buts

Etablir des correspondances entre l'oral et l'écrit

- Reconnaître (identification immédiate) les mots du répertoire de la classe

Identifier des composantes sonores du langage

- Déchiffrer un mot régulier nouveau
- Réaliser diverses manipulations sur les phonèmes
- Distinguer les phonèmes proches

Lire à haute voix

- Lire à haute voix : une phrase, un texte.

Ecrire

- Proposer une écriture possible et phonétiquement correcte d'un mot régulier
- Copier sans erreur et mot par mot un texte de trois ou quatre lignes imprimées, en utilisant une écriture cursive et lisible
- Orthographier quelques " petits mots" les plus fréquents
- Ecrire une phrase simple, en recourant aux outils d'aide en usage dans la classe.

A titre d'information, voici les résultats obtenus cette année sur la circonscription de Valbonne (cf. fiche pdf).

Pour le CE1 (fin de cycle 2 – palier 1 du socle commun) et le CM2 (fin de cycle 3 – palier 2 du socle), les épreuves sont disponibles sur education.gouv (cf. livrets papier); A titre d'information, voici les résultats obtenus cette année sur la circonscription de Valbonne (cf. fiche pdf).

Vous disposez donc avec ses outils de la possibilité d'évaluer au plus près les acquis de vos élèves, tant dans le domaine de l'acquisition technique de la lecture que de la compréhension.