

● **Quels enseignements
conduire en parallèle
pour soutenir
ces apprentissages
et permettre leur
développement ?**

Au-delà de l'automatisation des compétences de base qui permettent de se confronter à des mots inconnus, de lire, relire et s'assurer que la lecture est correcte, l'observation, l'analyse et la mémorisation d'éléments récurrents dans 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.

Étudier la langue

À l'école maternelle, les élèves ont été conduits à développer des habiletés langagières dans le domaine de l'oral et de l'écrit, dans le cadre scolaire d'apprentissages et d'activités destinées à les engager à parler, écouter, réfléchir et essayer de comprendre. Au début du cycle 2, ils poursuivent ces apprentissages, et la découverte du principe alphabétique se développe au CP en un travail incontournable sur le code. 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* »³². De **premières activités**

32 — Programme du cycle 2, *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015.

81 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

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

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.

«*Les chercheurs considèrent que le système d'apprentissage de la lecture [...] est un système interactif composé de trois pôles : phonologie, sémantique et orthographe*»³³. Apprendre à lire consiste en effet à créer des associations entre des représentations visuelles des mots (les représentations orthographiques) et les représentations phonologiques (la forme sonore) et sémantiques (le sens) de ces mêmes mots, déjà construites à l'oral pour un certain nombre d'entre elles.

Plusieurs approches et stratégies pédagogiques évitent donc trop de doutes orthographiques et une compréhension approximative et tâtonnante.

Cette attention portée aux régularités de la langue déjà initiée à l'école maternelle, se développe au CP sous la forme de 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.

Pour doter les élèves de procédures efficaces, il est tout d'abord nécessaire de les aider à développer des **stratégies pour mémoriser l'orthographe lexicale**, l'image orthographique, des mots. En effet, les travaux de Stanislas Dehaene mettent en évidence les trois 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 espacés³⁴.

³³ — Maryse Bianco, «Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?», rapport pour la préparation de la conférence de consensus, Cnesco-Ifé, Lyon, mars 2016.

³⁴ — Stanislas Dehaene, «Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – La mémoire et son optimisation», cours au Collège de France, 17 février 2015.

82 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

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**. Comme « nous retenons mieux ce que nous manipulons »³⁵, et comme la mémoire a besoin d'être entretenue afin que les acquis se stabilisent dans le temps, le professeur favorise la mémorisation d'un mot écrit, d'abord hors contexte, puis dans le contexte d'une phrase, par son appréciation et sa manipulation.

Dans des **séquences de réflexion organisée, courtes et fréquentes, ritualisées** pour fixer et accroître les capacités de raisonnement, **plusieurs types d'activités peuvent être envisagés pour aider à la mise en mémoire de mots comportant des lettres qui donnent des informations lexicales** (notamment les lettres souvent non audibles que l'on peut retrouver dans les familles de mots, comme par exemples plomb/plombier ou grand/grande). **Le repérage d'un mot dans un texte** découvert conduit le professeur à demander aux élèves d'identifier, de repérer et d'observer la prononciation du mot, son épellation, son découpage en syllabes, son découpage en phonèmes, le repérage des lettres muettes, le repérage des particularités (les doubles consonnes par exemple)³⁶. Le professeur peut ensuite effacer ou cacher le mot et engager les élèves à visualiser mentalement tout ce qui a été précisé de façon à l'écrire sans le modèle, à le restituer par épellation, à l'encoder à partir de lettres en désordre, à le repérer dans une liste de mots proches, ou à l'écrire sous la dictée. Ces exemples d'**activités régulières** permettent aux élèves de verbaliser les particularités orthographiques attachées à chaque mot découvert et de **mémoriser puis se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens leur est maintenant connu**.

La copie différée permet également d'introduire des connaissances lexicales en construisant la **famille de certains mots** à partir de lettre muette. Dans l'exemple « Le petit chat miaule dans la nuit » : la famille de « petit » à partir de la lettre t ; la famille de « chat » à partir de la lettre t, la famille de « nuit » à partir de la lettre t.

Des activités de recherche peuvent poursuivre ces repérages pour structurer l'apprentissage et ainsi aider à la mémorisation. Les élèves recopient le mot dans une grille (une lettre par case) puis colorient chaque syllabe avec une couleur différente. Les élèves savent que les lettres codent le son mais il est possible de travailler avec cette représentation sur une lettre qui ne code pas de phonème (le -s terminal, par exemple).

Exemple avec le mot CHINOIS : deux syllabes et une lettre qui ne code pas de phonème, le -s terminal non audible.

CHI	NOI	S
-----	-----	---

La structuration optimise ce type de recherche. Le professeur propose alors une tâche de comparaison et de manipulation aux élèves : chercher à établir une liste de mots de la même famille pour comprendre et mémoriser cette lettre muette

³⁵ — Michel Fayol et Daniel Gaonac'h, *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, De Boeck, 2007.

³⁶ — Catherine Brissaud et Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Éditions Hatier, 2011.

83 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

(chinois, chinoise, chinoiserie). Avec ce type d'activité, le professeur peut cibler une famille de mots par semaine, en privilégiant en CP les mots où la racine ne varie pas : un mot fréquent est choisi parmi la liste de fréquence lexicale de référence³⁷, et le professeur propose de construire collectivement la famille de ce mot. Les différents mots de la famille sont réutilisés, tout au long de la semaine, dans des activités diverses qui mobilisent la mémoire, en vue de leur appropriation et de la consolidation des connaissances dans des exercices et des situations de lecture, copie, dictée et production d'écrits. L'approche par famille de mots permet un **enrichissement orthographique** (on n'oublie pas le doublement des deux « r » dans *terrier*, *terrien* ou *terrestre*, si on peut associer ces trois mots à la famille de *terre*), comme un **enrichissement lexical** (un mot a d'autant plus de sens qu'il est attaché à d'autres mots). Ces deux aspects sont essentiels pour les nombreux élèves réussissant à décoder des mots, sans pour autant les comprendre, souffrant d'un déficit lexical qui rend vaine leur activité de lecture.

Mais connaître l'orthographe lexicale d'un mot est loin de suffire puisque certains mots varient selon leur usage en contexte alors que d'autres non, que ces transformations suivent des règles et des exceptions et enfin, que des mots comportent des lettres que l'on n'entend pas mais qui sont pourtant des marqueurs de changement de sens (je fais/je ferai, une souris/des souris, etc.). **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. Lorsqu'un élève de CP écrit une phrase simple, il est confronté à ces variations inaudibles (un lapin/des lapins, je joue/ils jouent). Plus tard, une démarche sera en place : retrouver la forme du mot à écrire en mémoire, analyser la classe grammaticale de ce mot dans le contexte, l'écrire en fonction. Mais au début du cycle 2, cette analyse est encore particulièrement complexe car elle demande, de la part de l'élève, de comprendre des notions encore abstraites et inconnues.

« Pour accorder un adjectif, il faut d'abord le reconnaître comme adjectif et trouver avec quoi il s'accorde ; pour accorder un verbe, il faut d'abord le reconnaître comme verbe et trouver avec quoi il s'accorde ; il faut savoir ce qui n'est ni un adjectif ni un verbe. C'est là une vraie difficulté de l'orthographe grammaticale, sans compter celle qui consiste à penser sans cesse en production écrite aux règles à appliquer. »

Catherine Brissaud et Danièle Cogis, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?, Édition Hatier, 2011.

Plusieurs types d'activités peuvent être envisagées pour attirer l'attention des élèves sur ces lettres donnant des informations grammaticales (les morphogrammes grammaticaux souvent non audibles) en **genre et en nombre** (la fleur bleue/les chats/les gâteaux), ou **marques de personne pour les verbes** (tu danses/ils jouent), et l'approche de la grammaire au CP se manifeste alors explicitement comme une réponse aux problèmes de compréhension et de rédaction.

³⁷ — La liste de fréquence lexicale est disponible sur eduscol, dans l'espace « infothèque cycle 2 » : <http://eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html>

Les devinettes orthographiques permettent d'identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique. Par exemple, « *Je suis bleue. Suis-je la mer ou l'océan ?* »³⁸ place les élèves en situation de tenter de retrouver le sens des lettres non audibles. La devinette orthographique est écrite au tableau. Chaque élève essaie d'y répondre oralement ou à l'écrit en fonction du moment de l'année et de ses capacités. L'échange collectif clarifie la notion et permet de construire progressivement une justification grammaticale solide.

La copie différée permet une observation puis une analyse du rôle et du sens des lettres non audibles dans les mots d'une phrase. Une phrase simple, mais présentant un intérêt orthographique bien ciblé, comme « Les jeunes chatons miaulent sur un mur. », est écrite au tableau. Le professeur l'analyse collectivement avec les élèves pour repérer tous les endroits où ce que l'on entend ne correspond pas à ce que l'on voit. Les informations grammaticales non audibles, portées par les mots jeunes, chatons, miaulent, sont précisées : les premiers éléments de la compréhension de la notion de la chaîne d'accords pour déterminant, nom, adjectif, sont verbalisés ; la relation sujet/verbe est mise en évidence. La phrase est ensuite entièrement cachée et chaque élève tente de la copier en prenant appui sur ce dont il se souvient. Cette activité permet par ailleurs d'évaluer très précisément les acquis des élèves. Bernadette Kervyn, dans l'enquête *Lire et écrire*, a listé des critères possibles pour l'évaluation de la tâche de la copie différée. Ces critères peuvent constituer des repères de progressivité pour le professeur, en se focalisant sur **le temps mis par l'élève** pour copier une phrase cachée (inférieur à deux minutes, de deux à trois minutes, plus de trois minutes), sur **le nombre de mots copiés**, sur **les procédures engagées par l'élève** (le nombre de fois où il a retourné la feuille pour regarder la phrase écrite au verso ; l'utilisation d'une technique d'oralisation personnelle), sur **le tracé des lettres** (une maîtrise suffisante de toutes les lettres en écriture cursive, un tracé approprié des lettres), sur **des erreurs répétées** (la majuscule manquante, les lettres manquantes, les lettres erronées, etc.).

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**.

Enseigner la morphologie dérivationnelle et flexionnelle pour mieux comprendre et mieux écrire

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. En effet, l'application des règles de correspondances graphèmes-phonèmes ne permet d'orthographier

³⁸ — Catherine Brissaud et Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Édition Hatier, 2011.

85 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

correctement que la moitié des mots³⁹. En ce sens, les habiletés phonologiques ne peuvent assurer à elles seules tout le travail. Si les élèves n'utilisent que leur compétence phonologique, ils écriront phonétiquement, « comme ils entendent ». S'ils utilisent leurs compétences **phonologiques et morphologiques**, ils écriront plus sûrement sur le plan orthographique. Ici encore, ces capacités leur permettront de comprendre les textes lus.

Au cours du 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)⁴⁰. **La morphologie** étudie les types et la forme des mots ; elle est soit dérivationnelle soit flexionnelle. **La morphologie dérivationnelle** concerne le mode de formation de mots nouveaux à partir de mots existants. Elle permet d'augmenter le capital lexical (le vocabulaire) et permet de mémoriser des régularités orthographiques en procédant par analogie (chat, chaton, chatière, chatoyer). **La morphologie flexionnelle** a trait aux accords en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des verbes ainsi qu'aux marques de temps et modes de conjugaison. C'est dans le domaine de la morphologie flexionnelle que se rencontrent les plus grandes différences entre écrit et oral.

En CP, il est par conséquent nécessaire de proposer, dans les scénarios d'apprentissage, **des séances** au cours desquelles les élèves **portent précisément leur attention** sur les morphogrammes lexicaux et les morphèmes dérivationnels. 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. Les **morphogrammes lexicaux**, marques orthographiques qui permettent le lien avec les mots dérivés de la même famille (lait, marchand, tard, etc.), les **morphèmes dérivationnels**, préfixes et suffixes (fleur : fleuriste, refleurir, etc. ; goût : dégoûter, etc. ; amande : amandier, etc.), les **affixes** porteurs de sens (tel que le suffixe -ette qui signifie « plus petit », donc une maisonnette est probablement une petite maison), sont repérés, étudiés, utilisés en permettant la construction de mots nouveaux qui vont enrichir le capital lexical. Par exemple, à partir du mot « terre », on peut écrire sans erreur les mots terrain, terreau, terrasse, déterrer, enterrement, en comprenant leur sens. L'ensemble de ces stratégies d'enseignement permet la construction chez l'élève d'une image mentale d'un **réseau de mots** constitué de termes reliés entre eux par des relations de forme et/ou de sens. Cette focalisation de l'élève sur la structure morphologique des mots dans des activités scolaires régulières peut accélérer notablement le développement du vocabulaire. **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.

39 — Sébastien Pacton, Michel Fayol, Pierre Perruchet, « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités », *Langue française*, n° 124, 1999, pp. 23-39.

40 — Programme du cycle 2, *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015.

Plusieurs types d'activités conduisent le professeur à (faire) **expliciter la formation des mots, manipuler, observer les régularités pour construire le capital lexical, notamment les mots fréquents et invariables, les mots fréquents et irréguliers, les mots fréquents et complexes sur le plan phonologique.**

Pendant des activités de lecture (ou d'écriture), lorsqu'un élève est confronté à un mot inconnu, le professeur l'**aide à trouver, à l'intérieur de ce mot, une base, un radical connu** afin de pouvoir lui donner une définition. Il éveille chez l'élève une « **conscience morphologique** ». En diversifiant et en multipliant les interactions orales, le professeur invite ses élèves à observer, à manipuler les mots.

Pendant des activités de recherche, le professeur approfondit ce type de démarche en la développant. Il explicite notamment la formation du mot en faisant apparaître le radical et les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes dérivationnels. Il permet ainsi **d'établir une famille de mots** en faisant apparaître (de façon colorée par exemple), le radical puis les différents mots s'y rattachant. Collectivement, une définition est apportée à chaque mot. L'ensemble de cette recherche donnera lieu à une trace. Une fiche morphologique de mots (collective et individuelle), des affichages de classe, seront construits selon les relations mises au jour. Les mots seront ensuite manipulés en plusieurs occasions pour les stocker dans la mémoire à long terme.

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 découvertes. La mémoire de ces mots est ainsi régulièrement réactivée, leur permettant d'intégrer une zone de mémoire durable. « *Au début de l'apprentissage, le cortex préfrontal est fortement mobilisé : traitement explicite, conscient, avec effort. Progressivement, l'automatisation transfère les connaissances vers des réseaux non conscients, libérant les ressources* »⁴¹.

Pendant les activités d'écriture, le professeur veille à faire 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**, déjà initiée en maternelle, s'enrichit quand les élèves utilisent les nombreux outils référentiels construits collectivement qui permettent de soutenir leur mémoire orthographique des mots : collectes (affichages de mots, de groupes de mots ou de phrases avec une structure commune), mots-référents, tableau de syllabes, familles de mots, fiches morphologiques... Bien que l'élève gagne ainsi en autonomie dans l'écriture, il n'en reste pas moins que le professeur poursuit ses **feedbacks immédiats en oralisant la phrase** que l'élève vient d'écrire. Il sollicite ainsi la forme sonore de l'écrit et fournit l'écriture normée. L'élève revient sur ce qui a été rencontré et verbalise ses procédures afin que la mémorisation erronée des formes orthographiques ne puisse s'installer.

La dictée doit être une situation d'apprentissage construite où le professeur 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**

⁴¹ — Stanislas Dehaene, « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif », cours au Collège de France, 13 janvier 2015.

87 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

L fait l'objet d'un enseignement explicite. Au CP, la dictée est également à privilégier pour développer la morphologie dérivationnelle. Le professeur suit une approche structurée : la phrase dictée est tout d'abord lue à haute voix par le professeur. Les élèves sont ensuite invités à compter le nombre de mots de la phrase oralisée puis à identifier si les constituants de la phrase sont au singulier ou au pluriel. Il est possible de leur faire manifester ce repérage : par exemple, lever une main ou deux mains dès qu'ils repèrent le signal sonore leur précisant le nombre attaché à la phrase⁴².

Pour ce qui concerne la sensibilisation aux morphèmes grammaticaux, accords en genre et en nombre dans le groupe nominal, elle représente en début de cycle 2, avant toute notion de grammaire, une aide à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les notions grammaticales de phrase, classe de mots, genre et nombre, verbe, construites par l'observation de la langue et de son fonctionnement aident à conduire à une meilleure compréhension.

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. Le professeur introduit ainsi les premiers éléments de la terminologie. Un codage de la chaîne d'accord est alors proposé. Ce codage a pour but de souligner la relation hiérarchique entre le nom et ses satellites⁴³.

« L'enseignant peut alors introduire les termes de donneur et de receveur pour signifier que le nom est un donneur parce qu'il donne sa marque de singulier ou de pluriel au déterminant et à l'adjectif. Le déterminant et l'adjectif sont des receveurs parce qu'ils reçoivent leur marque de singulier ou de pluriel du nom. On dit aussi que dans un groupe du nom, le déterminant et l'adjectif s'accordent avec le nom, parce qu'ils se mettent comme le nom. »

Catherine Brissaud et Danièle Cogis, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?, Hatier, 2011.

Une consolidation de ces différentes notions est absolument nécessaire dans des temps de lecture et d'écriture où l'élève est sans cesse confronté à cette rencontre avec des groupes nominaux qui lui donnent des indications sur le nombre. Par exemple, le professeur conduit explicitement l'élève à interroger le texte sur le nombre de personnages ou sur les objets concernés, uniquement en observant la construction syntaxique de la phrase. Peu à peu, les connaissances sont, grâce à ces échanges, mobilisées de manière consciente. Au début du CE1, l'étude du nombre dans le groupe du nom sera reprise en utilisant une terminologie plus précise et en complexifiant les phrases proposées au départ.

⁴² — Françoise Drouard, *Enseigner intelligemment l'orthographe*, Édition Delagrave, 2009.

⁴³ — Suzanne-Geneviève Chartrand, Claude Simard, *Grammaire de base*, De Boeck, 2000.

Développer le vocabulaire

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 activées⁴⁴. 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.

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**. S'intéresser au lexique, c'est comprendre que les mots représentent un ensemble structuré et organisé, que les mots ont des relations entre eux : de sens (synonymie, antonymie, hyperonymie), de forme (dérivation) ou historique (étymologie). Maîtriser le lexique signifie à la fois comprendre la signification des mots et apprendre à les identifier et à les utiliser.

La rencontre avec des mots nouveaux se produit à l'école à de multiples occasions, dans des situations qui permettent le développement du langage en situation de réception et en situation de production. Le vocabulaire est d'abord conquis à l'oral, dans la syntaxe de l'oral, qui est plus familière à l'élève de CP encore confronté à un déchiffrement laborieux. L'extension du vocabulaire passe, au début du CP, par des activités de langage oral autour de situations de classe et de lecture d'albums par l'adulte. L'élève développe un capital lexical d'abord seulement reconnu (vocabulaire passif) puis utilisé en production orale (vocabulaire actif).

Le langage du professeur, en réception, est tout d'abord une parole de référence modélisante en toute circonstance par son utilisation des structures (syntaxe, lexique, tournures) et son registre de langue choisis. **Pendant les activités de lecture**, en proposant aux élèves de lire ou d'écouter des histoires, le professeur permet de rencontrer des univers différents, des mots nouveaux, de procéder à des comparaisons et à des mises en relation. **Lors de la restitution ou de la reformulation** à l'oral de l'histoire entendue ou lue, le professeur favorise le réemploi du vocabulaire. **Une expérience vécue en classe**, dans le cadre d'un projet de classe ou d'école, dans les différents domaines d'apprentissage, scientifiques par exemple, permet également de rencontrer des mots nouveaux et d'en construire le sens.

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

⁴⁴ — Maryse Bianco, « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.

89 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

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 retenir⁴⁵ :

- **travailler prioritairement sur les mots fréquents** qui sont aussi les plus polysémiques, sans négliger les mots plus rares mais importants, découverts par la fréquentation des ouvrages de la littérature de jeunesse. Les **mots fréquents et polysémiques** sont des mots particulièrement riches : **ils ont des sens propres et des sens figurés**. Si le sens premier est souvent connu, les autres peuvent rester transparents et engendrer des incompréhensions importantes dans un texte de lecture. Ces mots vont également entrer dans de nombreux réseaux très étendus : champs lexicaux, synonymes, antonymes, dérivés, etc. ;
- **travailler aussi sur les mots des disciplines** : la justesse du vocabulaire spécifique, par exemple mathématique ou scientifique, a une importance majeure à l'école ;
- **choisir systématiquement des noms, des verbes et des adjectifs, des mots grammaticaux** (déterminants, pronoms, mots de liaison), 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. Les mots lexicaux et les mots grammaticaux ne peuvent pas s'envisager l'un sans l'autre ;
- **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**, l'acquisition implicite du vocabulaire étant certes réelle et intéressante mais peu travaillée donc peu mémorisée.

Cette stratégie globale requiert de ne pas se contenter, après découverte de mots nouveaux, de construire des traces écrites du type listes, répertoire, cahier ou classeur de vocabulaire, affiches ou boîtes à mots, même si tous ces outils sont bien entendu exploitables en classe. Il est indispensable de mettre en œuvre **une structuration explicite du vocabulaire**. Pour contribuer à cette structuration, **plusieurs supports permettent la représentation des réseaux et catégories, l'extension d'associations entre des mots connus et des mots nouveaux**, communs et plus rares. Le lexique peut être ainsi envisagé comme un ensemble structuré et organisé, constitué de réseaux auxquels chacun, apprenti lecteur ou lecteur, peut faire référence pour comprendre un mot nouveau et le mémoriser en le mettant en relation avec les mots déjà connus. En effet, les mots appartiennent, dans leur grande majorité, à une classe de mots et même à plusieurs classes qui s'emboîtent les unes dans les autres. Par exemple, dans la catégorie fruit, on trouve les agrumes et à l'intérieur des agrumes, les oranges (sanguines ou amères), les citrons (verts ou jaunes), les mandarines, etc. Expliquer à un élève que la mandarine est un fruit, un agrume, réactive une catégorie déjà constituée dans ses grands traits, auquel s'ajoute simplement un élément supplémentaire. La mise en relation avec le connu implique un travail cognitif car ajouter un mot à un ensemble déjà présent entraîne la réorganisation des connaissances antérieures.

⁴⁵ — Micheline Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, Retz, 2014.

90 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

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**. Au fur et à 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 qui organisent les découvertes et observations, agencées autour de l'essentiel à garder en mémoire. Ces différents outils sont créés par les élèves et ils vont être évolutifs tout au long de l'année, se complétant par toutes les trouvailles issues des lectures.

« Tous les outils sont structurants et bien organisés. Les mots ne sont pas présentés "en vrac" mais réunis de façon logique et sur la base claire de classement pour donner une image structurée de ce qu'est la langue, c'est-à-dire un système de mots solidaires les uns les autres, d'un certain point de vue. »

Micheline Cellier,
Guide pour enseigner
le vocabulaire à l'école
maternelle, Retz, 2014.

Grille sémique et fleur lexicale sont des exemples d'organisation et de représentation de champs lexicaux. 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 ⁴⁶.

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 rangeant dans des « pétales » de la fleur lexicale. Pour exemple, pour le champ lexical de la peur, sont repérés et organisés :

- les verbes : effrayer, hurler, frissonner, terrifier ;
- les noms : loup, monstre, terreur, sorcière, frayeur, nuit ;
- les expressions : être vert de peur, avoir les dents qui claquent, avoir une peur bleue, flanquer les chocottes ;
- les adjectifs : épouvantable, atroce, effrayant, dangereux ;
- les onomatopées : au secours, bouh, agghhh.

Les mots ne sont ainsi plus considérés dans le texte mais réunis et organisés dans une logique linguistique qui participe à l'enrichissement et à la construction des réseaux de mots.

D'autres activités de catégorisation conduisent à travailler la synonymie et l'antonymie. La synonymie est à aborder en contexte car très souvent, le mot va changer

⁴⁶ — Micheline Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Retz, 2014.

91 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

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.

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.

Enfin, **structurer le vocabulaire en identifiant des familles de mots** oriente les élèves vers une logique morphologique qui aide à la compréhension. Les mots d'une même famille sont réunis par le même radical. Leur dérivation consiste à ajouter des affixes à une base (un radical) : soit un préfixe placé à gauche du radical (avec les trois principaux préfixes in-, dé- et re-), soit un suffixe placé à droite. L'ensemble des mots formés par affixes autour d'un même radical constitue une famille de mots liés par le sens et l'orthographe. 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**. Le réinvestissement des mots se fait lors des lectures, des productions, des situations de classe ou de vie quotidienne ; de nombreuses recontextualisations sont nécessaires pour explorer les constructions syntaxiques acceptées par la langue et autorisées par les catégories : l'élève comprendra ainsi que l'on peut dire « *ça sent bon* » mais pas « *ça sent succulent* ».

- **À l'oral**, en situation de production, les élèves sont amenés à réutiliser les mots rencontrés dans des activités de rappel de récit avec contraintes. Par exemple, ils doivent raconter l'histoire qu'ils ont entendue ou lue, en prenant la parole à tour de rôle, mais en utilisant obligatoirement un mot qui leur a été précisé. Ces différents mots font partie du bagage lexical déterminé par le professeur.
- **À 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. Un élève annonce à l'oral à son camarade la phrase qu'il va écrire. Puis, à l'aide des outils laissés à sa disposition, l'élève encode sa phrase en veillant à réutiliser les mots contraints de la consigne. Le professeur, par un *feedback* individuel et immédiat, lui sonorise la phrase qu'il vient d'écrire. Les ajustements

92 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

L orthographiques et lexicaux sont consécutifs à l'intervention du professeur. Dans une adaptation du principe de cette activité, l'outil numérique peut être envisagé : la reconnaissance vocale ou la synthèse vocale permet aux élèves de dicter à l'ordinateur une phrase et de l'écouter.

Enseigner explicitement la compréhension

À partir de textes lus à haute voix par le professeur

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 adaptée⁴⁷), doivent être accompagnés d'une augmentation croissante de la durée du **temps de classe consacré à la compréhension**.

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

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

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

⁴⁷ — Maryse Bianco, « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, octobre 2014.

93 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

Des approches précises, variées et outillées, des scénarios pédagogiques construits, pour différents temps de classe et dans des objectifs d'apprentissage d'habiletés complémentaires, concourent ainsi à la construction **d'un enseignement explicite, structuré, de la compréhension** car « *l'acquisition des compétences langagières nécessaires à la compréhension des textes ne peut se faire par la simple addition de la compréhension orale et du décodage* »⁴⁸.

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

Dans ces deux types de situation d'apprentissage, le professeur choisit une **approche pédagogique explicite** ou **directe**, dont les six caractéristiques⁴⁹ sont :

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

⁴⁸ — Synthèse du rapport de recherche *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

⁴⁹ — Cnesco, Ifé, Conférence de consensus « Lire pour comprendre et apprendre », <https://www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/>

94 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

Ainsi, enseigner explicitement ne se limite pas à l'explicitation de la tâche, à l'explicitation de la procédure ou des connaissances à réactiver, ou à l'explicitation de ce qu'il faut retenir. Certes, cette approche de **clarté cognitive** est indispensable mais elle doit être accompagnée de **temps consacrés à l'explicitation de la réflexion de l'élève, des temps pour « penser à voix haute »** (comment j'ai fait, ce que j'ai compris, ce que je retiens), qui mettent en jeu les processus métacognitifs qui fondent les apprentissages. Dès l'école maternelle, les programmes engagent à cette dimension **réflexive et collaborative** : l'élève rend le processus transparent en explicitant au professeur, à lui-même et aux autres élèves. Il se livre à une **activité consciente** qui invite à l'application de stratégies qui mènent à la compréhension que le professeur construit avec lui. L'oral occupe donc une place privilégiée dans ce travail d'enseignement explicite de la compréhension car les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables. L'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles : les **échanges individuels et collectifs sont utiles pour contribuer à la compréhension du texte entendu** ⁵⁰.

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

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

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

Pour **engager les élèves dans une écoute active du texte lu**, l'activité de lecture à haute voix par le professeur s'envisage dans l'environnement habituel de la classe, ou mieux, dans un espace de lecture et d'écoute dédié et attrayant. Lors de la découverte d'un texte, le professeur doit veiller à **canaliser et à captiver l'attention** de ses élèves sur le texte entendu **en évitant des matériaux ou une communication non verbale trop « distrayants »** (illustrations, marottes ou marionnettes, affichages, théâtralisation excessive, etc.) afin de ne pas créer de double tâche : *« en situation de double tâche, c'est-à-dire lorsqu'on demande de réaliser plusieurs opérations cognitives sous le contrôle de l'attention, l'une des deux opérations, au moins, sera forcément ralentie ou abolie »* ⁵¹.

⁵⁰ — Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier et Carl Bouchard, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse » in *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n°3, 2010, pp. 1-35.

⁵¹ — Stanislas Dehaene, « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif », cours au Collège de France, 13 janvier 2015.

95 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

Les échanges oraux autour du texte lu vont ensuite construire l'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte. Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion doit être centrée sur l'analyse du texte et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.). En guidant ces échanges et grâce à des questions précises, le professeur veille à ce que les élèves questionnent de façon approfondie le contenu du texte, explicitent les anaphores, lèvent les inférences et mettent en mémoire les informations pertinentes : « Pourquoi ? », « Que pensez-vous de... ? », « Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? », « En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème ? », etc. Par exemple, dans les phrases « Ce matin, j'ai pris mon parapluie et j'ai enfilé mes bottes. Quel temps fait-il ? », les élèves doivent d'eux-mêmes déduire des deux informations (parapluie et bottes) l'inférence qu'il pleut, alors que le mot pluie n'est pas cité. C'est donc par son questionnement que le professeur amène les élèves à rechercher et à faire des liens entre les différentes informations du texte entendu. Et c'est donc, évidemment, **la qualité et le contenu du dialogue** engagé qui importent. Tout lecteur expert questionne sa lecture. Tout lecteur expert fait seul des liens entre des informations lues. Ce sont des activités particulièrement complexes. C'est pourquoi l'enseignant met en place des scénarios pédagogiques qui visent à questionner le texte de façon systématique afin que l'élève puisse, à son tour, le faire seul, confronté à une lecture autonome. Les lecteurs en difficulté sont très souvent des lecteurs passifs ne sachant pas comment dénouer les enjeux d'un texte littéraire, par conséquent, « *mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls* »⁵².

Ces échanges et questionnements permettent ensuite d'aller au-delà du texte en cherchant à mettre en interaction des savoirs lexicaux et/ou des savoirs culturels évoqués par le texte. « *Les stratégies pour aller au-delà du texte sont destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies permettent à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur* »⁵³. Les liens sont faits avec d'autres textes, d'autres œuvres, ou même la propre expérience des élèves.

Puis, pour s'assurer de la correction de l'interprétation du texte lu et pour aider à l'installation d'un processus de **représentation mentale cohérente** de l'histoire entendue, le professeur propose à ses élèves de **raconter, dessiner, puis/ou écrire** ce qu'ils auront compris du texte en centrant leur attention sur un des points du récit⁵⁴, sur les personnages (ce qu'ils sont, ce qu'il font, ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et les liens qu'ils ont entre eux) ou sur la structuration de l'histoire (lieux, grandes étapes du récit).

⁵² — Synthèse du rapport de recherche *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, Lyon, 2016.

⁵³ — Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

⁵⁴ — Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage de la GS au CM2*, Hatier, 2003.

96 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

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

Le choix de cette consigne de « racontage » est très dépendant de ce que le professeur aura perçu, retenu et interprété de sa propre lecture de son support : diversité des lieux et des déplacements à travers ces lieux, états mentaux des personnages (leurs intentions, leurs buts, leurs émotions, etc.) : « *Le personnage a tel sentiment, il a donc telle intention. C'est parce qu'il a telle intention qu'il est possible de prévoir la suite de l'histoire* »⁵⁵. Par exemple, si le personnage central de l'histoire, un lapin, ne retrouve plus son terrier et qu'il est perdu, on peut supposer qu'il va tout faire, tout au long de son parcours pour tenter de le retrouver afin de se mettre à l'abri. Ces productions orales, écrites, ces échanges collectifs, sont les sujets de premiers **débats interprétatifs**. Échanger et débattre de ce que l'on croit avoir compris, de ce que l'on est certain d'avoir compris, éduque à la citoyenneté, permet de se confronter aux autres et d'accepter la contradiction, d'affirmer sa personnalité, sa sensibilité, ses opinions et ses goûts. C'est durant cette phase que **les liens de causalité entre les événements** de l'histoire sont abordés.

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

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

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

⁵⁵ — Patrick Joole, *Lecture de récits à l'école maternelle*, Armand Colin, décembre 2012.

À partir de textes lus par les élèves

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

Si le texte, lu à haute voix par l'enseignant, engage des échanges oraux permettant de construire de manière collaborative une stratégie de compréhension explicite, le texte, soumis à une lecture autonome par l'élève, l'invite à **réutiliser toutes ces démarches** vécues collectivement. « *Les observations ont montré que plus les enseignants passent de temps à ce guidage, plus leurs élèves progressent et s'engagent activement dans la phase suivante de pratique individuelle* »⁵⁶. Cette activité plus individuelle permet également à l'élève de se développer comme sujet lecteur, c'est-à-dire de mieux connaître et apprécier la relation singulière établie avec la lecture (goûts de lecteur, expériences de lecteur, confrontation de sa lecture à la lecture des pairs) et de construire des connaissances sur les textes (genres des textes et leurs caractéristiques).

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

⁵⁶ — Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

98 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

Le rappel de récit met en évidence les capacités de compréhension d'un élève après une lecture individuelle d'un texte. Serge Terwagne⁵⁷ 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 ?
---	--

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

— **La carte de récit**, telle qu'elle est définie par Jocelyne Giasson⁵⁸, permet de construire l'ossature du texte afin de lever les incompréhensions et de mieux comprendre l'histoire. Elle répond à cinq questions : **Qui ?** Les personnages ou

57 — Serge Terwagne, *Le récit en maternelle*, Édition De Boeck, 2008.

58 — Jocelyne Giasson, *La lecture : De la théorie et la pratique*, De Boeck, 2005.

99 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

les animaux les plus importants de l'histoire. **Où?** L'endroit où l'histoire se passe. **Quand?** Le moment où l'histoire se passe. **Quel est le problème?** Le problème rencontré par le personnage. **Qu'arrive-t-il?** Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème. **Quelle est la solution?** Comment le problème est réglé.

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

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

100 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

Classer des informations	— ranger les événements sur une échelle de temps
Écrire	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.
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

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

La diversité des travaux à proposer à un apprenti lecteur pour construire ses habiletés en compréhension illustrent bien l'importance de la prise en compte des besoins individuels et des difficultés à dépasser. Il s'agit là d'un geste pédagogique 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.

101 — Quels enseignements conduire en parallèle pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

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

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

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

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

- **les contenus** (des tâches et/ou des étayages et/ou des supports différents pour l'acquisition d'une même compétence);
- **les processus** (les démarches des élèves et les démarches didactiques de l'enseignant);
- **les structures** (les modalités d'organisation de la classe);
- **les productions** (les productions écrites, orales, graphiques, multimédias, etc.).

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

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

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.
- Enseigner la compréhension et rendre visibles les stratégies : représentation mentale cohérente du texte ; vérification après lecture ; premières inférences ; référence à des lectures antérieures ; recherche collective du sens au moyen d'échanges, de débats, de rappels de récit ; traces écrites des processus de compréhension.