

Table ronde : Les conditions de la réussite du CP à 12 : focus sur la lecture/écriture

Yves CRISTOFARI, IGEN, groupe de l'enseignement primaire

Maryse BIANCO, professeur des universités et chercheur au laboratoire de sciences de l'éducation de Grenoble « Du langage oral à la compréhension des textes »

Michel FAYOL, professeur émérite et membre du laboratoire de psychologie sociale et cognitive de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand

Marie-Hélène LELOUP, IGEN, groupe de l'enseignement primaire

Daniel AUVERLOT, recteur de l'académie de Limoges

Y. Critofari : Il s'agit de partager un certain nombre d'orientations, de s'attacher aux pratiques les plus efficaces. Sur le format, 12 n'est pas un chiffre sacré. Il faut s'attacher à ce que ce format va nous apporter en termes de construction pédagogique à la fois dans la gestion d'un petit groupe hétérogène et dans le déroulement des apprentissages. Il y aura aussi des orientations sur la formation des équipes et sur les thèmes qui nous paraissent intéressants de retenir. Ce sont des pistes qui vous sont proposées. Ce dispositif est fait pour acquérir les apprentissages fondamentaux. Aujourd'hui, nous nous centrons sur la lecture et l'écriture. La question du calcul se posera très certainement dans les semaines à venir. Tout cela doit servir de cohérence entre les acteurs.

Nous traiterons deux sujets :

- l'intérêt des CP à 12, qu'est-ce que cela signifie, comment enseigner en petit effectif avec des élèves en difficulté ou à risque,
- les facteurs qui favorisent l'apprentissage de l'écrit et la compréhension dans le cadre de ces CP.

Mme Bianco, en quoi l'allègement des effectifs et le travail en petit groupe sont des données favorables à l'apprentissage et notamment pour les élèves issus de milieux défavorisés ?

M. Bianco : je vais vous présenter les travaux de la recherche sur le travail en petit groupe. Tout apprentissage nécessite qu'on y consacre du temps, il faut répéter. Mais ce n'est pas tellement le temps d'enseignement tel qu'on peut le décompter dans les instructions officielles mais c'est la qualité de l'enseignement et la façon dont les élèves s'engagent dans les tâches qui sont importants pour apprendre. Bruno Suchaud a fait une estimation partant de l'observation de quelques temps d'engagement des élèves dans des activités de lecture lorsqu'ils sont en difficulté. Il y a 350 h de temps d'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP. Le temps d'engagement de l'élève en difficulté sur l'enseignement du code est de 20h sur l'année et pour l'engagement hors code 38 h d'engagement, ce qui est catastrophique pour les élèves en difficulté. Dans le groupe classe, ce temps disponible n'est pas suffisant pour tous et ce qui est important pour que les enfants s'engagent dans une tâche c'est l'interaction maître-élèves. Donc on voit un effet du

petit groupe : plus d'engagement des enfants car plus de disponibilité pour les maîtres d'interagir avec chaque élève.

L'effet des petits groupes et les modes d'enseignement efficaces :

Une étude a permis de synthétiser un ensemble de recherches sur ces programmes efficaces de la lecture (Slavin 2011) :

3 conclusions importantes :

- les programmes efficaces ce sont les programmes qui aident à l'acquisition du principe alphabétique,
- ce qui aide les élèves en difficulté en lecture c'est une aide individualisée,
- un travail en petit groupe de niveau homogène (4/5 élèves) pour un travail de remédiation.

L'enseignement en classe entière peut aussi être efficace pour peu qu'il soit explicite, structuré, qu'il réponde à un certain nombre de principes que Stanislas Dehaene a évoqué (cf. CR de la conférence plénière). Un enseignement en classe entière et d'autant plus à effectif réduit peut réduire le nombre d'élèves en difficulté. On peut, par cette manière, limiter le nombre d'élèves qui vont être en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Il en restera toujours, et pour ceux-là, les petits groupes de 4/5 pour un travail spécial, est nécessaire.

On observe les mêmes résultats lorsqu'on regarde les recherches sur le développement du langage oral et la compréhension orale pour les enfants à risques. On observe des résultats positifs lorsqu'ils sont en petit groupe.

Un autre travail montre la nécessité de cette différenciation. Les auteurs américains ont parlé d'instruction individualisée pour les élèves (Connor 2011). L'objectif était d'observer les pratiques dans les classes et de mettre en rapport les pratiques enseignantes avec les progrès des élèves en ayant une évaluation au début et à la fin de l'année scolaire. Ces observations ont été minutées donc les auteurs ont pu catégoriser les pratiques des enseignants et surtout le temps qu'ils passaient à ces pratiques : des maîtres qui guident l'attention des élèves, qui laissent les enfants plus en autonomie, qui enseignent plus le code, qui enseignent plus le sens, qui organisent leur classe de manière collective/petit groupe/individuelle... Le résultat saillant de ces travaux a été de montrer que plus les enfants sont faibles et plus ils sont jeunes (GS→CE2) plus ils ont besoin d'un guidage de l'enseignement c'est-à-dire structuré dans lequel c'est l'enseignant qui centre l'attention des élèves sur le travail qui est à réaliser. En revanche, meilleurs sont les élèves, plus ils peuvent bénéficier d'un travail en autonomie qui les challenge et qu'ils peuvent prendre en charge. Ça a conduit ces auteurs à proposer qu'à partir d'évaluations régulières du niveau des élèves et de leurs progrès, on peut constituer des groupes de travail de niveau homogène avec des enfants qui peuvent être laissés en autonomie pendant qu'on va travailler plus spécifiquement avec des enfants en difficulté. L'enseignant va pouvoir guider et centrer surtout l'attention des élèves sur les tâches qu'ils ont à réaliser.

Le programme de Grenoble « Parler » avec Michel Zorman (réalisé il y a 10 ans mais publié en 2015) a mis en place les principes d'un travail différencié et d'un

enseignement par petit groupe. Dans ce travail, ça a consisté à prévenir la difficulté scolaire dans des écoles qui reçoivent des familles à risque. Il y avait des évaluations périodiques sur le langage et qui permettaient de mettre en place des petits groupes de travail plus ou moins intensif en fonction du niveau des élèves. Au bout des 3 ans, en fin de CE1 en compréhension de lecture, les élèves du groupe « Parler » avaient rejoint les performances nationales en matière de compréhension de l'écrit mais surtout les difficultés étaient plus faibles que dans le groupe national.

La majorité des recherches qui s'intéressent à la difficulté scolaire indiquent qu'il est nécessaire de travailler à l'aide de petits groupes d'élèves et de niveau homogène lorsqu'il s'agit de remédier à une difficulté particulière.

Y. Cristofari : M Fayol, que peut-on tirer du dédoublement de CP de l'ancien système et en quoi l'activité de l'enseignant et les performances des élèves ont quelque chose à voir ?

M. Fayol : ce matin, vous avez eu une approche neuroscientifique qui montre comment dans le cerveau des enfants et dans leur comportement s'installe le comportement de lecture mais avec un nombre restreint d'enfants et probablement une population relativement favorisée. Ici, je vais vous présenter des résultats macroéconomiques et macrosociologiques qui donnent une autre image et qui portent sur une large population. Sauf cas de dyslexie, les enfants présentés ce matin sont des enfants qui apprennent à lire sans grande difficulté. Avec les approches sociologiques ou macroéconomiques, le problème est de voir si un dispositif qui scinde la population en 2/3 catégories (classes dédoublées, plus de maitres que de classes...) donnent des effets généraux. Votre problème n'est pas celui-ci, il est d'essayer de déterminer quel type d'activités on peut mettre en place pour qu'un dispositif fonctionne mieux que les autres.

Que savons-nous aujourd'hui des dispositifs mis en place à grande échelle de leur efficacité ?

Je vais faire référence à 2 grands types de travaux :

- le dispositif STAR aux Etats-Unis sur 6 000 élèves avec beaucoup de classes, une affectation aléatoire des maitres. On a comparé le dédoublement des classes, plus de maitres que de classes et un groupe contrôle. On avait un nombre non négligeable d'élèves qui étaient suivis dans des classes suivies CP/CE1/CE2/CM1. Il faut prendre en considération la durée du dispositif. Les résultats :
 - le dédoublement induit une amélioration de performance par rapport aux 2 autres conditions,
 - il est d'autant plus efficace qu'il se déroule sur plusieurs années et en particulier sur CP/CE1. Pour beaucoup d'enfants le CP ne suffit pas,
 - le travail en petit groupe dans tous les cas est un travail favorable aux apprentissages.
- les dispositifs Ferry ont mis en place le dédoublement des classes. A l'issue de ce travail, il y a eu une évaluation qui prenait les performances des élèves en tout début, en milieu et à la fin du CP. La première analyse conduite a fait

apparaître des effets positifs mais descriptivement, ça n'était pas statistiquement significatif. Depuis, nous avons eu des réanalyses. Certaines ont retrouvé des résultats mis en évidence la première fois. Récemment, Pascal Bressoux a conduit une réanalyse en contrôlant une dimension qui était l'expérience des maîtres. Il a observé que les classes qui étaient dédoublées, comportaient des maîtres qui avaient une faible ancienneté (3 ans en moyenne). Alors que les classes qui ne l'étaient pas, avaient des maîtres qui avaient plutôt 7 années d'ancienneté. Donc quand il a contrôlé avec l'appariement, il a pu mettre en évidence ce que d'autres avaient trouvé (Piketty en 2004) à savoir que le dédoublement des classes avait une efficacité et qu'on obtenait une différence significative à condition que les maîtres qui prenaient en charge les classes soient plus expérimentés que les autres. C'est un résultat macroéconomique qui nous amène à nous interroger sur les raisons pour lesquelles l'expérience des maîtres fait basculer d'un résultat qui apparaît non significatif à un autre qui le devient et qui met en évidence qu'au fond, certains types d'interventions par les maîtres liés à leur expérience induisent des progrès que l'absence d'expérience et le manque de formation ne permettent pas d'obtenir.

Y. Cristofari : Marie-Hélène Leloup, qui a participé au rapport « Plus de maîtres que de classes » et qui suit le dispositif en académie, **quelles leçons peut-on tirer des expériences récentes en matière d'enseignement en petit effectif ?**

M-H. Leloup : nous avons un dispositif qui se met en place à la rentrée avec l'objectif de faire réussir tous les élèves de CP dans l'apprentissage des fondamentaux. C'est un objectif, qui nous oblige collectivement relativement aux moyens consacrés. C'est un dispositif qui va également générer de fortes attentes auprès des parents d'élèves. Si les petits effectifs sont une condition nécessaire, en soi ce n'est sans doute pas une condition suffisante. C'est ce que nous avons pu observer lors de la mise en place du dispositif « Plus de maîtres que de classes » avec finalement aux extrêmes deux observations assez contrastées mais qui montraient bien les difficultés inhérentes aux petits effectifs. Quand nous avons observé deux enseignants qui travaillaient en parallèle dans deux espaces différents, nous avons pu observer que chaque groupe d'élèves étaient considérés finalement par l'enseignant comme un ensemble homogène alors que l'organisation en 2 groupes aurait pu permettre une différenciation démultipliée. A l'autre extrême, notamment lorsque les enseignants étaient deux dans la classe, nous avons observé beaucoup de pratiques, qui pour nous, s'apparentaient à ce que nous avons appelé des formes de préceptorat, c'est-à-dire avec beaucoup d'élèves qui étaient en situation d'attente. Même à deux dans une classe avec 24 élèves, vous n'êtes pas encore assez nombreux. Nous avons dit aux équipes que quand nous étions en observation, finalement tout le monde s'y mettait et il y avait du travail pour tout le monde. Donc :

- des enfants en situation d'attente,
- une réussite qui est figée dans la relation d'aide et c'est toute la question de l'étyage et du désétyage qui se pose,
- une forme d'impasse sur les interactions entre élèves,

- des difficultés liées aux gestes professionnels des enseignants avec des questionnements fermés, qui suggéraient les réponses, une formulation des consignes assez improvisée, une absence de travail sur les erreurs, un oral scolaire insuffisamment élucidé donc source de malentendus (Bautier) et des pratiques qui privaient les élèves d'une clarté cognitive nécessaire en raison d'un déficit d'explicitation des enjeux, des objectifs, des procédures.

Les petits effectifs peuvent être porteurs de réussite pour les élèves. D'abord, j'y vois un intérêt majeur :

- ces petits effectifs permettent de ne pas déconnecter les élèves en difficulté de la classe et de les prendre en charge au sein du collectif,
- on peut supposer que :
 - o les enseignants auront une meilleure connaissance des élèves mais aussi une meilleure prise en compte de la diversité de leurs besoins. Il y aura là des gestes fondamentaux à installer, par exemple une attention particulière aux réflexions des élèves lors des séances collectives, l'importance de la fréquence et de l'immédiateté des feedback de manière à permettre un ajustement immédiat,
 - o toute l'observation et l'écoute des élèves vont être facilitées,
 - o le dialogue avec chacun pour une verbalisation du but de l'activité, une mise en lumière de faire...
- du côté des élèves, le petit effectif peut permettre :
 - o une expérience positive de l'école c'est-à-dire d'abord une expérience de la difficulté surmontée car c'est un moteur pour avancer dans l'apprentissage,
 - o un espace classe de valorisation, de développement des initiatives,
 - o un climat scolaire plus serein.

Cela suppose une nécessité absolue d'une qualité éthique de la relation pédagogique entre le maître et les élèves d'autant plus que l'effectif classe est réduit (cf. le référentiel de compétences du professeur des écoles).

Y. Cristofari : on a parlé du niveau macro et là nous entrons dans une expérience locale puisque c'est dans le cadre d'une académie. **En quoi les CP à 12 peuvent contribuer de manière active à la réussite d'une politique académique ?**

D. Auverlot : « CP à 12 » et « 100% de réussite au CP » ne doivent pas être contradictoires c'est-à-dire ceux qui bénéficient du CP à 12 et de l'autre le reste du monde. Dans mon académie, l'Education prioritaire représente un faible effectif. Je me suis demandé d'abord si c'était un sujet et je consulte aussi souvent les forums d'enseignants du 1^{er} degré. Dans un forum, je suis tombé sur la phrase : « L'année prochaine j'aurai un CP à 12 élèves, voyez-vous une différence au niveau de l'organisation par rapport à 20 ou 25 ? ». Donc la question se pose vraiment. En aucun cas ce que je vais dire est transposable à d'autres académies. Je n'ai pas de problèmes de locaux et de ressources humaines. Dans ce cadre-là, j'ai souhaité que l'on fasse immédiatement entrer les REP. Cela va représenter 40 CP à 12 élèves avec l'idée que les REP+ et les REP vont avoir un rôle de test. Le sujet c'est les

pratiques pédagogiques à mettre en œuvre et donc pour cela il faut que les 40 maitres puissent avoir des apports théoriques, un suivi au sein de la classe et une mutualisation des pratiques. Le but est de toucher l'ensemble des personnes concernées par la formation : IEN, maitres formateurs, l'ESPE car cela ne touche pas uniquement une micro-pratique mais à des questions essentielles pour la réussite du système. Donc je vais essayer de renforcer les pratiques chez les maitres mais aussi chez les formateurs. Je peux monter un système qui va reposer sur une formation de 14 jours. En REP+, je profite des journées statutaires et en REP une alternance entre un groupe A et B tout au long de l'année. Mon choix est la lecture et l'entrée dans l'écrit. Il faudrait que je fasse des mathématiques mais mon objectif est de ne pas faire de dispersion. Idéalement, les maitres de CP suivent leur classe au CE1 (les DASEN ont rencontré leurs maitres dans le département et ils sont sur cette ligne). Au CE1, ils seront formés en math.

Y. Cristofari : interrogeons-nous sur **les facteurs qui favorisent l'apprentissage de l'écrit et de la compréhension dans le cadre des classes à 12 ? Marie-Hélène Leloup, quels sont les points de vigilance dans l'organisation des enseignements ?**

M-H. Leloup : il y a plusieurs points de vigilance :

- les élèves bénéficient d'enseignements performants dans tous les sous-domaines qui constituent le français et dans des enseignements denses et réguliers dans le domaine de la lecture, de l'écriture et de l'étude de la langue ;
- le parcours des élèves : ils arrivent de l'école maternelle. En fin de maternelle, nous avons une synthèse des acquis des élèves en fin de GS. C'est un point de départ : où en sont-ils dans la compréhension d'un message oral, d'un texte lu par l'adulte, dans leur découverte de l'écrit, des relations entre l'oral et l'écrit, la maîtrise du geste graphique et à l'écriture, quelles sont leurs capacités de mémorisation de restitution de texte. C'est un 1^{er} point de départ. Ça veut dire qu'à l'entrée de CP, on a à prendre en compte les différences entre enfants et à ne pas en faire un marqueur d'échec. Une question importante est celle du cycle. Avec les nouveaux programmes, de nombreux enseignants déplorent l'absence de repères annuels. Quand on regarde les repères de progressivité du cycle 2, précisément le CP constitue vraiment un bloc dans le domaine de l'écriture, de la lecture, de l'oral. Pour l'étude de la langue, on est plus sur une entrée méthodologique. Attention à ne pas différer les apprentissages parce que ça augmente les difficultés ;
- l'organisation des enseignements : le français : 10h au cycle 2 consacrées à des activités quotidiennes d'oral, de lecture et d'écriture qui prennent appui sur l'ensemble des champs disciplinaires. On a l'espace-temps pour travailler les attendus du CP. Donc :
 - o respecter le volume horaire,
 - o structurer l'emploi du temps autour des activités langagières : le langage oral doit retrouver sa place dans les emplois du temps, la lecture (travail du code et de la compréhension), écriture (geste

- graphique et écriture autonome de mots et production d'écrit), étude de la langue (en contexte puis intégration de séances régulières avec tout un travail sur le lexique). Donc un emploi du temps évolutif car le poids des différentes composantes n'est pas le même entre septembre et mai,
- les gestes professionnels des enseignants : l'importance d'un déroulement des séances maîtrisé avec une explicitation des enjeux, des objectifs poursuivis, des consignes claires et avec une ouverture et une fermeture des activités ritualisées,
 - l'importance du brassage, de l'entraînement : c'est fondamental notamment au sein d'un groupe réduit. On peut espérer que la participation des élèves sera plus dense donc plus profitable. L'importance d'activités courtes, ritualisées qui amènent l'élève à être quotidiennement dans l'écriture, la lecture,
 - des modalités d'étayage variés : prendre appui sur des pairs (car le groupe à 12 sera hétérogène), sur l'enseignant, sur des outils,
 - une évaluation où les critères devront être visibles, compréhensibles par les élèves. Les formes d'évaluation seront variées et vont prendre beaucoup appui sur l'observation des élèves en situation, l'interrogation du processus et pas seulement le produit fini. Ce qui est important c'est de traduire les observables en termes de progrès à accomplir par l'élève. Quels sont les défis à relever par l'élève et quel ajustement des pratiques pour réguler ?
 - les manuels des élèves : il faut pouvoir aider les enseignants à choisir des manuels qui permettent de travailler l'ensemble des sous-domaines et surtout du côté du code, il faut des manuels avec une progressivité suffisamment dense (travaux de Goigoux : un tempo rapide est bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture). En CP, on doit pouvoir travailler sur l'automatisation de mots et se voir proposer des textes 100% décodables et des textes en lecture découverte avec une part de mots non décodables mais à partir desquels ils ont suffisamment de matériaux pour pouvoir faire des hypothèses et confronter ces hypothèses au texte,
 - les fichiers et les cahiers des élèves : au CP, il y a un certain nombre d'outils que l'on devrait voir dans toutes les classes :
 - le cahier du jour où les enfants écrivent, font des dictées, de la copie,
 - le cahier de production écrite car c'est un outil où on peut voir l'évolution et c'est une mémoire formidable des progrès de l'enfant,
 - un outil par rapport aux sons qui puissent suivre en CE1 notamment pour l'orthographe.

Y. Cristofari : M Fayol, quels sont les facteurs pour favoriser l'apprentissage de l'écrit par les élèves de CP et quels incidences cet objectif peut avoir sur le travail des enseignants en matière de mobilisation de l'écrit ?

M. Fayol : les propos tenus montrent que l'on peut attendre un effet positif du dédoublement des classes, surtout si on a des maîtres soit expérimentés soit formés dans cet objectif. On peut s'attendre à des objectifs d'autant plus amples qu'on ait la possibilité de travailler avec des petits effectifs. Plus les élèves sont faibles, plus il faut qu'ils soient affrontés à un enseignement structuré, organisé, progressif de façon à ce qu'on puisse suivre et favoriser leurs progrès. Ceci est un cadre général.

Le point qui va m'occuper maintenant est que les maîtres vont avoir moins d'effectif donc ils ont potentiellement plus de temps. **Que vont-ils pouvoir faire de ce temps et à quoi peuvent-ils l'occuper pour favoriser les apprentissages ?**

- quels apprentissages ? On pourrait s'attendre qu'à l'arrivée au CP, tous les enfants aient découvert que l'écrit transcrit la parole et pas directement le sens. Autrement dit, il faudrait qu'on puisse s'appuyer au CP sur des acquis antérieurs sur le principe alphabétique. Les enfants au CP sont confrontés à 3 ou 4 apprentissages de base :
 - les associations entre les lettres ou groupes de lettres et les configurations sonores dans les deux sens (rapport « Lire et écrire » de Goigoux : il y a des différences importantes à l'arrivée et à la sortie). Si on dédouble les CP c'est qu'on espère que ces 20 à 30% d'élèves qui sont les plus faibles sortent du CP avec les acquis, les apprentissages de base. Il faut accepter que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'étale non pas que sur le CP en particulier pour les élèves les plus faibles parce que c'est un apprentissage et pas un développement. Les apprentissages demandent du temps, une organisation d'autant plus structurée qu'on a des individus au départ pas en phase avec les apprentissages qui va avoir lieu. Ce qui est vrai pour la lecture, est vrai pour des tas d'autres domaines ;
 - mettre en place les correspondances graphèmes-phonèmes dans les deux sens cela suppose la reconnaissance des lettres, la production des lettres, le tracé des lettres avec des lettres rugueuses mais aussi des activités sur la reconnaissance tactile sans contrôle visuel pour favoriser l'ancrage dans la mémoire avec des rythmes de répétition qui vont varier car il y a des différences interindividuelles ;
 - le fait de connaître et de pratiquer les enchaînements de lettres aboutit à la mémorisation des mots d'autant mieux s'ils sont fréquents. Des enfants ont des difficultés particulières avec ce point-là. Attention, en français, cette mémorisation est particulièrement problématique car nous avons des lettres muettes, les accords ;
 - il va falloir donner une place à l'écriture car elle pose des problèmes spécifiques : épeler les mots, reconnaître les mots et écrire les mots donnent lieu chez le même individu à des performances qui se hiérarchisent. Ecrire des mots est plus difficile, il y a plus d'échec, l'apprentissage est plus long et plus risqué donc il va falloir pratiquer ces activités ;
 - on peut montrer qu'à la fin de l'année on a un niveau d'apprentissage et ce niveau chute entre la fin de l'année scolaire et le début de la

nouvelle année scolaire. Les enfants les plus faibles sont ceux dont le niveau de performance chute le plus et il faudrait s'interroger sur la possibilité d'offrir à ces enfants, avant la rentrée, une remise à niveau parce que la baisse de niveau plus importante pour eux va entraîner un rattrapage de niveau avant de pouvoir enchaîner la continuité avec leurs pairs ;

- l'évaluation est fondamentale, c'est une évaluation continue. Il faudrait trouver des objectifs et des sous-objectifs, mettre en face des sous-objectifs des petits outils d'évaluation (se référer à l'évaluation de CE1 en 2003 qui pourrait être un bon guide) de sorte qu'on sorte de l'idée que tous les enfants ont la même faiblesse au même moment. Ainsi, on peut agir tout de suite pour lever l'obstacle.
- il y a des manuels mais on pourrait attendre des maîtres qu'ils deviennent capables de fabriquer eux-mêmes certains outils (banque de mots, de configuration de lettres plus ou moins spécifiques...) pour intervenir sur une difficulté.

Y. Cristofari : une question sur l'équilibre entre combinatoire et compréhension. M. Bianco, quels sont les travaux que l'on peut conduire en classe de CP à 12 pour un enseignement de la compréhension qui justement respecte un équilibre relatif ?

M. Bianco : on a beaucoup parlé de la lecture dans sa dimension de déchiffrage et évidemment c'est une nécessité, on ne peut pas comprendre ce qu'on ne peut pas déchiffrer. Je pense que l'objectif de la lecture c'est bien de comprendre en lisant et donc c'est décoder et comprendre. Le modèle simple que nous connaissons a permis de savoir tout ce qu'on sait aujourd'hui sur l'apprentissage du décodage, mais en revanche, il a eu l'effet pervers de nous faire croire que la compréhension en lecture c'était quelque chose de relativement indéterminée, qui découlait du développement du langage oral. Si on reprend la définition de la compréhension c'est un processus à partir duquel un mot, une phrase, un discours sont interprétés. Même s'il est clair qu'on peut s'accorder que comprendre à l'oral c'est comprendre en lisant, la question est quand même qu'est-ce que la compréhension du langage, orale ou écrite, et qu'est-ce que le langage oral ? Dans le langage oral, si on évalue le lexique, la syntaxe, la compréhension de texte, est-ce que c'est des manières différentes d'évaluer la même chose ou alors est-ce que quand on évalue des épreuves de vocabulaire, de syntaxe, de discours, de compréhension de texte on a des dimensions différentes qui permettent d'organiser cette faculté de traitement du langage oral. La manière dont on répond à la question à une incidence sur la manière dont on va pouvoir penser l'enseignement de la compréhension y compris au CP.

Des études sur le développement du langage oral montre que des choses se distinguent : en maternelle, on a une capacité relativement générale et lorsqu'on l'augmente au CP, on distingue des habiletés liées au fondamental du langage, qui se distinguent de sa capacité à traiter les discours et au CE2 on a trois dimensions.

En début de CP, on peut distinguer des habiletés différentes dans le langage oral :

- les précurseurs du décodage : l'analyse des sons de la langue,
- dans le langage oral : on peut distinguer des capacités de traitement du vocabulaire, de la compréhension morphosyntaxique des phrases, de la capacité à comprendre des textes c'est-à-dire à comprendre le texte continu.

Le décodage permet de comprendre et donc explique la compréhension en lecture en fin de CP mais les mesures prises en début de CP sur la capacité de langage oral prédisent aussi la compréhension à l'écrit même si l'enfant n'est pas un parfait décodeur. Pendant longtemps, on nous a expliqué qu'il fallait apprendre à lire au CP et qu'ensuite nos connaissances en langage oral viendraient au niveau du CE1/CE2 nourrir la compréhension à l'écrit. Or, on observe que ce n'est pas le cas. Dès que les enfants sont lecteurs, leur capacité de compréhension orale sont exploitées pour comprendre l'écrit.

Il y a peu d'évolution dans le développement du langage oral chez les enfants au cours du CP, autrement dit, ils progressent tous mais on a regardé si ce qu'ils savent faire au début du CP influence ce qu'ils font en fin de CP à l'oral et si ça influence ce qu'ils savent faire à l'écrit. On a observé qu'entre le temps 1 et 2 en matière de langage oral, il y a une corrélation quasi parfaite c'est-à-dire que l'année de CP ne contribue pas à faire évoluer différemment les enfants et à changer la configuration des différences entre le début et la fin de l'année, preuve que le développement du langage oral et la compréhension au CP c'est un vrai problème, un parent pauvre. S'il faut travailler le décodage car c'est essentiel, il ne faut pas oublier que l'objectif de la lecture c'est de comprendre et que ça passe par le développement des capacités de langage oral. Les différences entre les élèves ne s'atténuent pas avec le temps.

Quels sont les activités que l'on peut concevoir ?

L'enseignement de la compréhension passe par l'oral. Savoir lire et savoir comprendre sont deux habiletés différentes. Ceci va de pair avec l'expression orale : pour apprendre à comprendre, il faut aussi apprendre à s'exprimer parce qu'une partie du travail de l'enseignement de la compréhension c'est d'apprendre aux élèves à avoir une attitude réflexive par rapport à une langue qu'ils ont apprise et qu'ils manipulent de façon implicite.

Apprendre à comprendre c'est apprendre à réfléchir sur un support. Le fait que le langage oral peut être distingué en sous-parties veut dire que les enfants peuvent avoir des forces et des faiblesses dans les différents domaines : vocabulaire, structures syntaxiques et textes. Ce sont donc des domaines qui doivent pouvoir être travaillés de manière particulière et les enfants peuvent être évalués sur ces domaines. Il y a souvent un débat qui consiste à savoir si pour enseigner la compréhension on peut le faire à partir de n'importe quel matériau. Cela dépend des enfants, de leur niveau. Puisqu'ils connaissent leur langue, ils peuvent travailler leur langage oral à partir de différents supports, textes, du matériel complexe. Je dirai oui pour les enfants qui ont un bon niveau de langage. Pour les enfants en difficulté, qui ont un langage faible, partir sur du matériel simple peut et doit être un point d'entrée

sur l'acquisition du langage. Le travail avec des textes complexes est souvent contre-productif et vecteur d'interprétations erronées de ce que les enfants comprennent du texte.

Y. Cristofari : M. Auverlot va nous présenter la **politique de formation qui a été conçue dans l'académie de Limoges pour accompagner le dispositif, les thématiques, les acteurs et les actions prévues.**

D. Auverlot : on cherche à mettre en place une politique qui vise non seulement les élèves à 12 mais aussi tous les autres. Il y a une organisation avec un accompagnement solide.

Pour le contenu, il y a 8 points :

- les apports des neurosciences sur les apprentissages de la lecture : l'architecture cérébrale de la lecture, apprendre à lire consiste à accéder par la vision aux aires du langage parlé,
- la phonologie, le code, l'entrée de l'écrit : le développement de la conscience phonologique, en raison d'enjeux didactiques forts, demande des activités progressives et régulières fondées sur des principes clairs qui doivent trouver une place juste dans les apprentissages. Dans quel ordre, selon quelle progressivité, quelles stratégies aborder au CP avec les 37 phonèmes ?,
- la compréhension : inférence et implicite : plus c'est difficile avec les élèves, plus on a tendance à repousser la compréhension de l'implicite. Le maître a un rôle capital dans la lecture à haute voix parce que c'est ce qui permet d'apporter du sens et donc de montrer l'implicite. Souvent, on a des enfants qui décodent pour faire plaisir au maître mais qui ne mettent pas de sens dans leur lecture. Comment on construit du sens alors que l'on décode ?,
- l'utilisation des manuels : comment utiliser un manuel que l'on n'a pas forcément choisi ? Qu'est-ce qu'un bon manuel ? Par rapport au diagnostic que l'on a sur les élèves, comment on l'utilise, à quel point ? Il faut une distance didactique,
- l'entrée dans le livre : la pertinence des supports de lecture : un support trop compliqué va perdre nos élèves,
- le rôle des parents : surtout s'ils sont éloignés des codes de l'école,
- l'hétérogénéité et la différenciation : même à 12, à Noël il va y avoir 3 groupes. Comment gérer ? Quelles stratégies pour ne pas augmenter les écarts ? ,
- la continuité GS/CP : les traces écrites de GS, le vocabulaire travaillé...

Donc il faut construire un accompagnement porteur de sens.